

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN HUMANIDADES Y ARTES



Tesis Doctoral

LA FORMACIÓN EN LA CRÍTICA Y DIFUSIÓN DE LAS ARTES
A TRAVÉS DEL
DISPOSITIVO HIPERMEDIAL DINÁMICO

Federico Buján

Director: Dr. Oscar Traversa

Co-directora: Dra. Patricia Silvana San Martín

Tesis presentada en cumplimiento parcial de los requisitos para optar al título de:
Doctor en Humanidades y Artes

2012

Buján, Federico

La formación en la crítica y difusión de las artes a través del Dispositivo Hipermedial Dinámico / Federico Buján; dirigido por Oscar Traversa - 1a ed. - Rosario: Griselda Guarnieri Editora, 2012.

356 p.

ISBN 978-987-26926-2-9

1. Enseñanza Superior. 2. Semiótica. 3. Artes. I. Traversa, Oscar, dir. II. Título

CDD 302.2

1a ed. Abril de 2012

Licencia Creative Commons – Atribución – No Comercial - Sin Derivadas
3.0



Certifico que el trabajo incluido en esta tesis es el resultado de tareas de investigación originales y que no ha sido presentado para optar a un título de posgrado en ninguna otra Universidad o Institución.

Federico I. Buján

El momento inicial de la inserción de una tecnología de comunicación en la sociedad es un momento muy especial, el 'momento cero'. La nueva tecnología es un nudo resplandeciente de potencialidades, un entrelazamiento de trazos imprecisos, que no forman todavía ninguna figura claramente identificable. En ese momento cero, la tecnología es una especie de superficie sin inscripciones, donde se mueven formas inciertas como en las planchas del test de Rorschach, superficie sobre la cual la sociedad proyecta sus fantasmas más secretos.
(Eliseo Verón, 2002)

Resumen

La presente tesis doctoral aborda un conjunto de problemáticas referidas a la formación superior en la crítica y la difusión mediática de las artes a través del Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD). El trabajo de investigación partió de avanzar sobre las especificidades del DHD para educar, investigar, gestionar y producir en el actual contexto físico-virtual atendiendo, particularmente, a las condiciones tanto técnicas como sociales que dan lugar al despliegue de la actividad discursiva y a la configuración de relaciones vinculares en el DHD; se aporta, de ese modo, a la producción de conocimientos dentro del marco teórico y metodológico de los DHD.

Por otra parte, se describe el modo en que se procedió para diseñar, desarrollar y poner en obra distintos prototipos experimentales en el contexto organizacional del Área Transdepartamental de Crítica de Artes (ATCA) del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) para el desarrollo de procesos educativos a través de un DHD en el dominio específico en cuestión. Ese proceso de desarrollo e investigación, así como el conjunto de soluciones que fue necesario generar para enfrentar dicha tarea, dieron lugar a la construcción de un modelo metodológico que se basa en la atención y el reconocimiento de las singularidades didácticas, relacionales y contextuales así como también de las especificidades disciplinares y de los marcos organizacionales de emplazamiento de las prácticas, permitiendo, de ese modo, su replicación en diferentes contextos y marcos organizacionales.

La complejidad del objeto de estudio condujo, asimismo, a la adopción de un enfoque interdisciplinario basado en una perspectiva semiótica, sistémica y comunicacional que posibilitó circunscribir y analizar un conjunto de aspectos que dan lugar a la variabilidad del fenómeno en cuestión, atendiendo a los distintos recursos comunicacionales que habilitan las herramientas hipermediales y a las

operaciones llevadas a efecto para el despliegue de las prácticas. En esta dirección, se avanzó de manera específica sobre las condiciones que configuran y modulan la Interactividad-DHD y los factores que operan como reguladores de la actividad discursiva.

De ese modo, este trabajo constituye la primera tesis doctoral en atender la especificidad de la formación superior en la crítica y difusión mediática de las artes a través del DHD, aportando elementos tanto teóricos como metodológicos para su tratamiento y desarrollo. Asimismo, los desarrollos experimentales que formaron parte de este estudio constituyeron la primera experiencia en implementar en el ámbito de la educación superior argentina el Entorno Colaborativo de Aprendizaje (ECA) Sakai, dando cuenta de sus potencialidades para la configuración de DHD sensibles al contexto-problema.

Abstract

This doctoral thesis addresses a number of issues concerning higher education in the critique and diffusion of the arts through the Dynamic Hypermedia Device (DHD). The research elaborated on the specifics of the DHD to educate, investigate, manage and produce in the current physical and virtual context, addressing, in particular, both technical and social conditions that lead to the deployment of discursive activity and configuration of relationships in the DHD. It contributes, thereby, to the production of knowledge within the theoretical and methodological framework of the DHD.

Additionally, it describes the way in which we proceeded to design, develop and implement various experimental prototypes in the organizational context of the Transdepartamental Arts Criticism Area of the Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) for the development of educational processes through a DHD in the specific domain in question. This process of development and research, as well as all that was necessary to generate solutions to tackle this task, led to the construction of a methodological model that is based on the attention and recognition of the educational, relational and contextual singularities as well as the specific disciplinary and organizational frameworks of practice location, allowing, thus, its replication in different contexts and organizational frameworks.

The complexity of the subject matter also led to the adoption of an interdisciplinary approach based on a semiotic, systemic and communicational perspective that has made it possible to circumscribe and analyze a set of aspects that have given rise to the variability of the phenomenon in question, taking into account the different communication resources that enable the hypermedial tools and the operations put into effect for the deployment of practices. In this direction, progress was made specifically on the conditions that shape and modulate the

Interactivity-DHD and the factors that act as regulators of discursive activity.

Thus, this work constitutes the first doctoral thesis in addressing the specificity of higher education in the critique and diffusion of the arts through the DHD, providing both theoretical and methodological elements for its treatment and development. Furthermore, the experimental developments that were part of this study were the first experience in implementing the Collaborative Learning Environment (CLE) Sakai in the Argentinean higher education system, realizing its potential for setting up context-aware DHDs.

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de un extenso proceso de trabajo que debe mucho a la colaboración y el apoyo que me brindaron varias personas, a quienes quiero agradecer. En primer lugar agradezco a mi director, Dr. Oscar Traversa, y a mi codirectora, Dra. Patricia San Martín, quienes de manera generosa y a la vez con el mayor rigor metodológico, me orientaron a lo largo del camino transitado. Mi mayor agradecimiento a ellos por la confianza que en todo momento depositaron en mí y por contribuir a constituirme académicamente y formarme en el campo de la investigación a través de la participación en distintos proyectos compartidos. Sus enseñanzas y generosidad, su gran afecto y humildad, constituyen bases firmes en mi formación.

Agradezco también a mis colegas (investigadores y becarios) del Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas (CIFASIS: CONICET, UNR, UPCAM); miembros integrantes del Programa de I+D+T "Dispositivos Hipermediales Dinámicos" con quienes trabajamos incansablemente para aportar a la producción de conocimiento acerca de los DHD. Los intercambios que hemos mantenido a lo largo de los últimos años, los trabajos en colaboración que hemos realizado y los desafíos a los que nos hemos enfrentado, han fortalecido mi formación. En esta dirección, merecen un especial agradecimiento el Dr. Guillermo Rodríguez y la Dra. Griselda Guarnieri.

Mi más profundo agradecimiento a la Prof. Marina Burré, con quien día a día compartimos las tareas de investigación y de docencia en la Universidad y a quien debo mis primeros pasos en materia de investigación. Este trabajo es en gran medida fruto de las labores que realizamos juntos y sin su apoyo irrestricto esta tesis no hubiera sido posible. Su confianza y generosidad así como su lucidez académica y ética profesional, han formado en mí un espíritu de sensibilidad moral y rigurosidad en el trabajo.

Agradezco también al personal del Área Transdepartamental de Crítica de Artes (ATCA) del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) y, principalmente, a mis compañeros del proyecto PICT 38120 y de los proyectos “Dispositivos Mediáticos” I y II. Las numerosas reuniones que hemos compartido, las discusiones y debates que hemos mantenido, y los diversos intercambios que con cada uno de ellos he establecido, han constituido un gran apoyo para el desarrollo de este estudio.

Asimismo, agradezco a los distintos docentes que me acompañaron en mi formación doctoral y con quienes fui discutiendo oportunamente los avances que iba produciendo en el marco de esta tesis. Principalmente, al Prof. Oscar Steimberg, a la Dra. Elvira Arnoux, al Dr. Mario Carlón, al Dr. Christian Plantin y a la Dra. Sophie Fisher.

Con inmensa alegría agradezco y celebro todo el apoyo y afecto que me brindaron mis seres más queridos: mi familia y mis amigos. Aquellos que siempre están cerca, aquellos que me acompañan día a día a pesar de las distancias geográficas y aquellos otros que ya no están materialmente y, sin embargo, cobran una fuerte presencia cuando la memoria los convoca en el recuerdo.

Finalmente, mi principal agradecimiento a mi padre y a mi madre: a ellos dedico esta tesis.

**Este trabajo contó con financiamiento de la Agencia
Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT)
y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas (CONICET)**

Indice General

Resumen.....	5
Abstract.....	7
Agradecimientos.....	9
Indice General.....	12
Indice de Figuras.....	18
Siglas.....	20
CAPITULO I	21
DEL ESTUDIO Y SU OBJETO.....	22
1.1. Introducción.....	22
1.2. Acerca de la Tesis.....	24
1.3. Relevancia del objeto de estudio.....	27
1.4. Problemas en torno a la formación superior en la crítica y difusión de las artes.....	29
1.5. Objetivos e hipótesis de trabajo.....	32
1.6. Estrategia metodológica.....	35
1.7. Organización de la tesis.....	39
CAPITULO II	42
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISPOSITIVO HIPERMEDIAL DINÁMICO.....	43
2.1. Presentación.....	43
2.2. Principios generales.....	45
2.3. Acerca de la noción de Dispositivo.....	48
2.4. La formación mediatizada: mediación – mediatización.....	51
2.5. Lo dinámico en situación.....	54
2.6. El Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD).....	57
2.7. Configuraciones vinculares: del enunciado a la enunciación.....	61

2.8. Hacia la flexibilidad dinámica del DHD y la variabilidad de la mediatización físico-virtual en el nivel superior.....	66
CAPITULO III	72
FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA EN EL DHD: UNA APROXIMACIÓN SISTÉMICA.....	73
3.1. Introducción.....	73
3.2. El sistema como fenómeno de diferenciación.....	75
3.3. La emergencia de la comunicación.....	77
3.4. Relaciones de interpenetración sistémica.....	81
3.5. Sistemas-organización.....	83
3.6. Relaciones de interpenetración sistémica en los Entornos Colaborativos de Aprendizaje.....	85
3.7. Materialización de la complejidad de los actores.....	88
3.8. La máquina como factor de producción de sentido.....	91
3.9. Implicancias para el estudio.....	94
CAPITULO IV	96
CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA Y RELEVAMIENTOS INICIALES.....	97
4.1. Introducción.....	97
4.2. Contexto de la experiencia.....	100
4.3. Relevamientos iniciales.....	106
4.3.1. Relevamiento y examen de material bibliográfico	107
4.3.2. Revisión de componentes de trayectorias formativas y/o profesionales de los cursantes de la carrera de Especialización...	116
4.3.3. Examen de las encuestas a estudiantes de cohortes anteriores.....	117
4.4. Elaboración de instrumentos para el relevamiento de las configuraciones didácticas de las asignaturas afectadas al Proyecto.....	119
4.5. Análisis de los programas de las asignaturas incluidas en el Proyecto.....	119
4.5.1. Programa del seminario "Problemáticas del Arte	

Contemporáneo" (PAC).....	120
4.5.2. Programa del seminario "Semióticas de las Artes" (SA).....	121
4.5.3. Programa del "Taller de Producción" (TPr).....	122
4.5.4. Consideraciones acerca del análisis de los programas.....	123
4.6. Elección del entorno colaborativo de código abierto a implementar.....	124
4.7. Acerca del Proyecto Sakai.....	127
4.8. Instalación y configuración del entorno colaborativo Sakai: www.mesadearena.edu.ar.....	129
CAPITULO V	133
UNIDADES DE DESARROLLO:	
PRIMEROS PROTOTIPOS EXPERIMENTALES (PPE).....	134
5.1. Introducción.....	134
5.2. Entrevistas a graduados de la Especialización.....	135
5.3. Entrevistas a docentes.....	138
5.4. Características generales de las configuraciones didácticas....	142
5.4.1. Características generales de PAC.....	142
5.4.2. Características generales de SA.....	144
5.5. Consideraciones acerca de las entrevistas a docentes y graduados.....	147
5.6. Reuniones periódicas con docentes.....	148
5.6.1. Primera reunión con los docentes del seminario PAC.....	149
5.6.2. Segunda reunión con los docentes de PAC.....	152
5.6.3. Consideraciones acerca de las reuniones posteriores.....	153
5.7. Análisis de instancias de clase en la modalidad presencial a través de tablas de desglose.....	154
5.7.1. Breve reseña acerca de la noción operativa de <i>desglose</i> ...	154
5.7.2. Descripción de la tabla de desglose.....	156
5.7.3. Conclusiones preliminares sobre la instancia de desglose.	159
5.8. Desarrollo e implementación de los Primeros Prototipos Experimentales (PPE).....	161
5.8.1. Implementación del PPE del seminario PAC.....	162

5.8.2. Implementación del PPE del seminario SA.....	163
5.8.3. Implementación del PPE de TPr.....	167
CAPITULO VI	171
UNIDADES DE DESARROLLO:	
SEGUNDOS PROTOTIPOS EXPERIMENTALES (SPE) Y EVALUACIÓN GLOBAL POR PARTE DE DOCENTES Y CURSANTES.....	172
6.1. Introducción.....	172
6.2. Ajustes en los PPE e implementación de los (SPE).....	173
6.2.1. Ajustes e implementación del SPE de PAC.....	173
6.2.2. Ajustes e implementación del SPE de SA.....	179
6.2.3. Ajustes e implementación del SPE de TPr.....	180
6.3. Consideraciones acerca de los SPE implementados.....	181
6.4. Evaluación global de la experiencia según los cursantes.....	182
6.4.1. Modo de trabajo.....	182
6.4.2. El empleo del tiempo en la modalidad virtual.....	189
6.5. Consideraciones en torno a los resultados de la evaluación realizada por los cursantes.....	190
6.6. Evaluación de la experiencia según los docentes.....	195
6.6.1. La experiencia en PAC.....	195
6.6.2. La experiencia en SA.....	199
6.6.3. La experiencia en TPr.....	201
6.7. Balance acerca de la evaluación de los docentes.....	202
CAPITULO VII	206
UNIDADES DE DESARROLLO:	
TRANSFERENCIAS Y APLICACIONES.....	207
7.1. Introducción.....	207
7.2. Aplicaciones vinculadas a la enseñanza: nivel de PreGrado....	208
7.2.1. Hacia una primera integración físico-virtual del Curso Preuniversitario de Admisión (CPUA): implementación del sitio "CPUA 2010"	208
7.3. Aplicaciones vinculadas a la enseñanza: nivel de Grado.....	211

7.3.1. La integración de TIC en los procesos educativos del ATCA-IUNA.....	211
7.3.2. La construcción de un DHD en la asignatura "Didáctica y Metodología de la Educación Artística II".....	213
7.4. Aplicaciones vinculadas a la enseñanza: nivel de Posgrado.....	215
7.4.1. La enseñanza mediada por TIC en el nivel de Posgrado....	215
7.4.2. Características del DHD en las asignaturas "Taller de Proyectos Mediáticos" y "Formatos Mediáticos de lo Artístico I y II".....	216
7.5. El DHD para investigar y gestionar en el ATCA-IUNA.....	217
CAPITULO VIII	222
ANÁLISIS DE LOS DESARROLLOS Y DISCUSIÓN GENERAL.....	223
8.1. Acerca de los planos de observación.....	223
8.2. Acerca de la recepción inicial de los docentes.....	229
8.3. Primeras inferencias.....	233
8.3.1. De la naturaleza del vínculo y la calidad de los trabajos solicitados.....	233
8.3.2. De los cambios en los hábitos y costumbres.....	235
8.3.3. De las experiencias con los PE y el entorno Sakai.....	236
8.4. La emergencia de espacios argumentativos en el DHD.....	238
8.5. Acerca del empleo de las herramientas habilitadas en los Prototipos Experimentales.....	241
8.6. Acerca de los vínculos.....	252
8.7. Acerca de las transferencias efectuadas: expansiones y efectos institucionales.....	256
8.8. Balance general de lo efectuado.....	258
CAPITULO IX	262
CONCLUSIONES.....	263
9.1. Consideraciones generales.....	263
9.2. Aportes.....	268
9.3. Prospectiva.....	270

ANEXOS.....	274
Anexo 1. Modelo de entrevista realizada a docentes.....	275
Anexo 2. Tabla: Síntesis de lo aportado por los docentes del seminario PAC en las entrevistas.....	276
Anexo 3. Tabla: Síntesis de lo aportado por los docentes del seminario SA en las entrevistas.....	281
Anexo 4. Modelo de entrevista realizada a graduados de la carrera de Especialización.....	287
Anexo 5. Tabla: Examen de la Estructura General, Objetivos y Contenidos de los programas de las unidades curriculares afectadas al modelo experimental.....	289
Anexo 6. Cuestionario remitido a los docentes por correo electrónico.....	292
Anexo 7. Evaluación global de las experiencias: cuestionario para docentes.....	295
Anexo 8. Evaluación global de las experiencias: cuestionario para estudiantes.....	297
Anexo 9. Informe de actividad de las semanas 0, 1 y 2 en el PPE del seminario SA.....	299
Anexo 10. Instrucciones para la edición de perfil de usuarios en el SPE del seminario PAC.....	302
Anexo 11. SEPI-DHD: descripción de características y funcionalidades de la herramienta y presentación de un caso de uso.....	304
Anexo 12. Plan de Estudios de la Carrera de Especialización.....	312
Anexo 13. Programa del seminario PAC (4ta. Cohorte/2006).....	316
Anexo 14. Programa del seminario SA (4ta. Cohorte/2006).....	323
Anexo 15. Programa de TPr (4ta. Cohorte/2006).....	330
Anexo 16. Reglamento de la Carrera de Especialización.....	336
BIBLIOGRAFÍA	343

Índice de Figuras

Figura 1: Portal del Programa Dispositivos Hipermediales Dinámicos en el entorno Sakai.....	130
Figura 2: Página de inicio del sitio del seminario SA en el entorno Sakai.....	163
Figura 3: "Semana Cero" del PPE de SA en la herramienta <i>Guía didáctica</i>	164
Figura 4: Organización de materiales correspondientes al seminario SA en la herramienta <i>Recursos</i>	165
Figura 5: Fragmento de los Foros habilitados en el sitio de SA.....	166
Figura 6: Página de inicio del sitio de TPr en el entorno Sakai.....	168
Figura 7: Fragmento de Foro habilitado en el sitio de TPr.....	170
Figura 8: Fragmento de la producción de una de las estudiantes de TPr (Blog integrado al entorno Sakai).....	170
Figura 9: Fragmento de contenidos incluidos en la herramienta <i>Guía didáctica</i> correspondiente al Módulo 4 del seminario PAC.....	174
Figura 10: Fragmento de un hipertexto que enlaza a gráficos, ejemplificaciones audiovisuales y guías de lectura al interior de <i>Guía didáctica</i> , Unidad 2, Módulo 4, en el SPE de PAC.....	174
Figura 11: Ejemplificación audiovisual con señalamientos de la docente incluida en la Unidad 2, Módulo 4 del SPE de PAC (embebido de video en una página html generada en el entorno Sakai).....	175
Figura 12: Fragmento de los Foros habilitados en el SPE de PAC.....	176
Figura 13: Organización general de las carpetas incluidas en la herramienta <i>Recursos</i> del SPE de PAC.....	176
Figura 14: Materiales bibliográficos ordenados por módulo en la herramienta <i>Recursos</i> del SPE de PAC.....	177
Figura 15: Organización de clases (<i>teóricos</i>) por módulo en la herramienta <i>Recursos</i> del SPE de PAC.....	177
Figura 16: Organización de los textos elaborados <i>ad hoc</i> por el docente del Módulo 1 de PAC para recuperar el recorrido argumentativo de sus clases teóricas (incluidos en la herramienta <i>Recursos</i>).....	178
Figura 17: Organización general de la herramienta <i>Tareas</i> en el SPE de PAC.....	178

Figura 18: Página de inicio correspondiente al sitio del seminario PAC.....	179
Figura 19: Mensaje incluido en la herramienta <i>Anuncios</i> del SPE de SA (Ref.: Coordinación semanal).....	180
Figura 20: Fragmento del Blog grupal elaborado en el SPE de TPr (Blog integrado al entorno Sakai).....	181
Figura 21: Fragmento de intercambios a través de la herramienta <i>Chat</i> correspondiente al seminario SA.....	187
Figura 22: Resumen de actividad por herramienta en PAC (2009).....	192
Figura 23: Resumen de actividad por herramienta en SA (2009).....	192
Figura 24: Resumen de actividad por herramienta en TPr (2009).....	193
Figura 25: Resultados SEPI-DHD por herramienta en Problemáticas del Arte Contemporáneo 2009.....	194
Figura 26: Imagen generada por SEPI-DHD por herramienta en Problemáticas del Arte Contemporáneo 2009.....	195
Figura 27: Página de inicio correspondiente al sitio de CPUA-2010.....	209
Figura 28: Organización de materiales en la herramienta <i>Recursos</i> correspondiente a la asignatura "Métodos y Técnicas de Investigación".....	212
Figura 29: Página de inicio correspondiente al sitio de la asignatura "Didáctica y Metodología de la Educación Artística 2".....	215
Figura 30: Página de inicio del sitio "Comisión de Maestría".....	218
Figura 31: Fragmento del listado de actas incluidas en la herramienta <i>Diario de Reuniones</i> ("Comisión de Maestría").....	219
Figura 32: Fragmento de las reseñas de reuniones incluidas en el sitio del Proyecto de investigación "Dispositivos Mediáticos".....	221
Figura 33: Concentración de la actividad por tipo de herramienta en PAC.....	246
Figura 34: Concentración de la actividad por tipo de herramienta en SA.....	247
Figura 35: Concentración de la actividad por tipo de herramienta en TPr.....	247
Figura 36: Registro de visitas al sitio del seminario PAC (SPE).....	249
Figura 37: Totalidad de eventos registrados en el sitio del seminario PAC (SPE).....	250

Siglas

ANPCyT	Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica
ATCA	Área Transdepartamental de Crítica de Artes
CIFASIS	Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas
CIN	Consejo Interuniversitario Nacional
CONICET	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
DHD	Dispositivo Hipermedial Dinámico
EaD	Educación a Distancia
ECA	Entorno Colaborativo de Aprendizaje
I+D	Investigación y Desarrollo
I+D+T	Investigación, Desarrollo y Transferencia
IUNA	Instituto Universitario Nacional del Arte
MINCYT	Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva
PAC	Problemáticas del Arte Contemporáneo (seminario)
PE	Prototipos Experimentales
PPE	Primer Prototipo Experimental
SA	Semiótica de las Artes (seminario)
SPE	Segundo Prototipo Experimental
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TPr	Taller de Producción
UNR	Universidad Nacional de Rosario
UPCAM	Université Paul Cézanne Aix-Marseille III

CAPITULO I

DEL ESTUDIO Y SU OBJETO

1.1. Introducción

Hemos asistido, en los últimos años, a un crecimiento exponencial en cuanto a la implementación de distintos sistemas informáticos interactivos destinados al desarrollo de procesos educativos. Nos referimos a las denominadas plataformas *e-learning* que son incorporadas cada vez con mayor frecuencia en las instituciones educativas y, particularmente, en las de nivel superior.

La inclusión de estas nuevas soluciones tecnológicas en el nivel superior universitario está dando lugar a la emergencia de complejas redes socio-tecnológicas de las que se derivan profundos cambios organizacionales, discursivos y didácticos, cuyos alcances se manifiestan en un conjunto de transformaciones que abarcan desde la configuración de nuevos modelos de gestión hasta la emergencia de una nueva economía en los intercambios discursivos y, producto de tales transformaciones, resultan nuevas configuraciones relacionales y una serie de modalidades vinculares inéditas.¹

¹ Cfr. Buján, F. (2009) "La interactividad en el Dispositivo Hipermedial Dinámico para educación: consideraciones generales y dimensiones analíticas" en: *Actas del VIII Congreso Internacional Virtual d'Educació*, Escola de Formació en Mitjans Didàctics (EFMM) et Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca; y Buján, F. (2010) "El desarrollo de procesos educativos en el actual contexto físico-virtual: cambios organizacionales, discursivos y didácticos" en: *Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe (EBook)*. Compilador: Margoth Mena Young (Costa Rica). Memorias del *II Congreso Ciencias, Tecnologías y Culturas* (Simposio de Educación y Nuevas Tecnologías). Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile (USACH), Santiago de Chile.

Vale señalar, por otra parte, que estos alcances no se reducen exclusivamente a las tareas específicamente vinculadas al desarrollo de procesos educativos, sino que se extienden –de manera también creciente- al conjunto de actividades que se desarrollan en las universidades (investigación, extensión, administración y gestión).

Este conjunto de transformaciones, identificables en el actual contexto físico-virtual, produce cambios tanto en el orden de lo social (ya que inciden de manera directa en el modo en que se establecen las relaciones entre los actores sociales) como en el orden de lo cultural (en tanto que dichos cambios se encuentran marcados por una serie de modificaciones en relación con los hábitos, las costumbres y los modos en que los actores se relacionan con el mundo).

Los efectos que estos cambios producen en las instituciones demandan del desarrollo de nuevas disposiciones para el despliegue de las prácticas y, de ese modo, enfrenta a los actores sociales a nuevos desafíos en relación con las tareas que deben desempeñar (acordes con las posiciones que ocupan en los procesos en que participan) y en relación con los modos en que deben resolver dichas tareas. De allí que puedan manifestarse –en mayor o en menor grado- adhesiones o resistencias por parte de los actores involucrados.

Frente a la emergencia de estas nuevas configuraciones socio-tecnológicas, conjuntamente con los desafíos que suponen, se torna necesario generar soluciones adecuadas a cada caso en particular en atención a la especificidad de las prácticas que se pretende desarrollar. A tal efecto, se requiere de un tratamiento amplio e interdisciplinario que no quede reducido exclusivamente a la dimensión tecnológica de los recursos implementados sino que integre, a la vez, el conjunto de problemáticas que supone la actividad discursiva allí desplegada en atención a las cualidades particulares de los procesos desarrollados y sus finalidades específicas.

Esta tesis se inscribe dentro de este arco de problemáticas. Su objeto, la formación superior en la crítica y difusión de las artes a través del Dispositivo Hipermedial Dinámico, es abordado en atención a las condiciones técnicas y sociales que intervienen como factores de producción discursiva en las prácticas desplegadas en estos nuevos escenarios.

1.2. Acerca de la Tesis

La presente tesis doctoral resulta de una investigación que ha tenido por objeto la construcción de un marco teórico y metodológico acerca de la especificidad de la formación superior en entornos colaborativos de aprendizaje a partir de la configuración de un Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD)² destinado al desarrollo de procesos educativos, y de manera particular, en el dominio de la formación superior en la crítica y difusión mediática de las artes.

El estudio se inscribió formalmente desde sus inicios en el marco del Programa de Investigación, Desarrollo y Transferencia "Dispositivos Hipermediales Dinámicos"³, acreditado por la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que se encuentra radicado en el Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas (CIFASIS: CONICET-UNR-UPCAM).⁴ Asimismo, el estudio se enmarcó de manera específica dentro del proyecto de investigación *Pantallas críticas* (Ref. BID 1728/OC-AR-PICT 38120)⁵ financiado por la

² Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD): "es una red social mediada por las TIC en un nuevo contexto físico-virtual-presencial, donde los sujetos investigan, enseñan, aprenden, dialogan, confrontan, evalúan, producen y realizan responsablemente procesos de transformación sobre objetos, regulados según el caso, por una coordinación de contratos integrados a la modalidad participativa del Taller" (San Martín, 2008).

³ La finalidad del programa se centra en el desarrollo sustentable de Proyectos de I+D y Servicios en el marco de los actuales lineamientos de Vinculación Tecnológica y Social, a través de los propios DHD, creando una red más eficiente de recursos humanos y tecnológicos, brindando servicios a la comunidad y sector productivo, con identidad científica y tecnológica, formando Recursos Humanos de postgrado en la especialidad.

⁴ Programa dirigido por la Dra. Patricia Silvana San Martín (CONICET-UNR).

⁵ Quien suscribe fue miembro integrante de dicho proyecto como becario doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica Tecnológica (Ministerio de Ciencia, Tecnología e

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y radicado en el Área Transdepartamental de Crítica de Artes (ATCA) del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA); proyecto que tuvo dentro de sus principales objetivos la construcción de un modelo metodológico para el desarrollo de la educación superior en la crítica y difusión de las artes por vía de la aplicación de recursos virtuales interactivos.

Por otra parte, en cuanto a su pertinencia social (en relación con las prioridades de desarrollo científico y tecnológico en el ámbito nacional), cabe destacar que los objetivos generales que orientaron esta tesis se encontraron en correspondencia con los lineamientos generales del Programa Estratégico de Investigación y Desarrollo (PEID)⁶ del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para el Área de Vacancia “Nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información en Educación”, en relación con las siguientes líneas de investigación prioritarias:

- a) La educación a distancia en las universidades públicas
- b) Mediaciones con Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en procesos pedagógicos, didácticos y comunicacionales
- c) Impacto de las TIC en la educación a distancia
- d) Plataformas soporte de procesos de enseñanza-aprendizaje
- e) Redes académicas colaborativas virtuales

Innovación Productiva) en el período 2007-2010. Posteriormente, continuó desarrollando las tareas de investigación que se incluyen en la presente tesis a través de una beca doctoral interna tipo 2 otorgada por el directorio del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

⁶ El Programa Estratégico de Investigación y Desarrollo (PEID, 2009) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se encuentra enmarcado dentro del Programa de Fortalecimiento de la Investigación Científica, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en las Universidades Nacionales del CIN. Este último programa fue aprobado por Acuerdo Plenario CIN N° 626/07 y actualizado según los lineamientos establecidos en el Acuerdo Plenario CIN N° 676/08. Por otra parte, el Programa Estratégico de Investigación y Desarrollo se enmarca dentro del Convenio Marco de Cooperación entre el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN): Convenio 004/09.

Dentro de ese marco, y a partir de una serie de desarrollos experimentales llevados a cabo en el ATCA-IUNA, se estudiaron los aspectos enunciativos y las cualidades de los vínculos que se configuraron en los procesos educativos desarrollados en un Dispositivo Hipermedial Dinámico diseñado específicamente para el desarrollo de la formación superior en la producción de textos críticos y de difusión mediática de las artes, atendiendo a los diferentes recursos comunicacionales que habilitan las herramientas hipermediales.

Para ello se partió de una descripción y análisis en perspectiva semiótica que permitiera examinar sus alcances según distintos formatos o modelos empleados para el desarrollo de los procesos educativos y que permitiera avanzar en el estudio de las condiciones técnicas y sociales que intervienen como factores de producción discursiva en las prácticas allí desplegadas.

El estudio se corresponde, de ese modo, con tres dominios conceptuales de actualidad cultural y educativa:

- el primero, el del rol y la importancia de la crítica y la difusión en el universo de las prácticas actuales del arte y su articulación con el universo mediático;
- el segundo, el del espacio y relevancia que concierne en nuestros días a la formación en entornos virtuales y la interactividad hipermedial en el campo educativo;
- el tercero, el que concierne a la necesidad de un tratamiento amplio e interdisciplinario para el desarrollo de Dispositivos Hipermediales Dinámicos sensibles al contexto-problema.

Se suma a ello el crecimiento del valor de los textos críticos y la difusión mediática de las artes para la vida social, así como el de su funcionalidad para los discursos artísticos, políticos y/o educativos que los contemplan.

El conjunto de las tareas de investigación que dieron origen a esta tesis tuvieron como propósito no sólo impulsar el desarrollo tecnológico en el contexto organizacional del IUNA para la enseñanza de la crítica y difusión mediática de las artes por medio de recursos virtuales interactivos en el nivel superior (aspecto que, vale señalar, se tornó fundante no sólo al interior de esa Universidad sino pionero –al menos a nivel nacional- en relación al área de estudio en cuestión), sino que su propósito central tuvo como eje la búsqueda de soluciones posibles para el desarrollo de esas prácticas (atendiendo a su especificidad) en el marco del actual contexto físico-virtual, y producir conocimiento teórico y metodológico acerca de las posibilidades y restricciones –en el plano discursivo- que comportan los recursos comunicacionales puestos en obra en el DHD y sus alcances.

1.3. Relevancia del objeto de estudio

La formación profesional en el campo de la producción de textos críticos y de difusión mediática de las artes incluye un conjunto de áreas problemáticas que reclaman soluciones acordes con las características propias de dicho dominio; se incluyen entre ellas:

- a) La complejidad y diversidad de su objeto
- b) La necesidad de integrar en su enseñanza estrategias de interpretación a la vez que destrezas de ejecución
- c) El carácter novedoso de su inclusión en la enseñanza
- d) La dispersión territorial de la demanda de formación
- e) La diversidad de los perfiles de los interesados

La formación en la crítica y la difusión de las artes constituye así un dominio problemático que se encuentra consustanciado, por una parte, con una cuestión de orden local y, por otra, con una cuestión que trasciende las fronteras nacionales (podríamos decir, de alcance global):

En cuanto a lo primero, este dominio ha constituido una verdadera área de vacancia en lo que corresponde a su enseñanza en el nivel universitario (tanto en la modalidad presencial como en la modalidad mediada por TIC). Por otra parte, las necesidades que competen a este tipo de formación son dispersas en el conjunto del territorio nacional – dada la diversidad de prácticas artísticas y estéticas que componen la escena local- tornándose necesaria la presencia de agentes que tomen la palabra en dicho dominio. Esto justifica que la formación no sea solamente una necesidad de los centros urbanos (capitales) sino del conjunto del territorio y esa necesidad lleva a pensar que la formación debe estar al alcance de todo el espacio territorial. Asimismo, considerando los alcances de la producción artística en cuanto a su participación en la vida social, la necesidad de la formación superior en el dominio de la producción de textos críticos y de difusión mediática de las artes se torna incuestionable.

En cuanto a lo segundo –cuestión que desborda a los espacios locales- compete al grado absolutamente inédito que han alcanzado, en nuestros días, las producciones artísticas en la vida social. Bastaría con sólo pensar en el caso de la música, que se ha tornado una de las manifestaciones colectivas dentro del campo de las artes de mayor escala en la vida contemporánea, tanto en lo presencial (*eg.* conciertos masivos de distintos géneros) como en sus alcances mediáticos (*eg.* cinematografía, radio, televisión) los cuales han crecido de manera exponencial a través de la difusión contemporánea por medio de Internet.

Por otra parte, este fenómeno de alcance global ha marchado de modo paralelo con otro indisociable: la constitución de una discursividad tanto en el área de la crítica, el comentario y el anuncio de las prácticas artísticas con fines orientativos, polémicos y diversamente valorativos. Es entonces que la crítica y difusión de las artes adquiere una relevancia absolutamente notoria en nuestro tiempo en tanto que actúa como pieza articuladora entre las instancias de producción y consumo y formadora de

opinión en prácticamente todo el conjunto social (organizando conductas como proceso interactivo).

1.4. Problemas en torno a la formación superior en la crítica y difusión de las artes

Tal como hemos señalado, la crítica y la difusión de las artes a través de los medios constituyen, en el contexto de las sociedades de nuestro tiempo, el modo privilegiado de articular las instancias de producción estética con el reconocimiento público. Sin embargo, para que este proceso de interacción se cumpla con la necesaria fluidez y eficacia es necesario vencer un obstáculo: el de la escasa preparación con que cuentan –en zonas y niveles específicos de la problemática- especialistas y conocedores de los modos, estilos y recursos que deben ponerse en obra cuando se recurre a los distintos medios de comunicación, entendidos éstos en el más amplio espectro de sus múltiples variedades.

Este problema se despliega en diferentes registros, resumibles en al menos tres aspectos:

- a) El concerniente a la localización de las grandes problemáticas del arte contemporáneo, que muchas veces, por efectos de la especialización, se emplazan en determinados sectores o lenguajes.
- b) El que corresponde a deficiencias de información por los medios en lo que respecta a sus formas y posibilidades.
- c) En los aspectos de ejecución: prácticas de escritura o proyectuales relacionadas con los efectos previstos en los medios.

Estos aspectos se incluyen en un escenario de diversidad y complejidad crecientes dado que, en el universo mediático, a las nuevas tecnologías se suma, en condiciones de cambio también constantes, la presencia de diferentes prácticas estéticas de implantación disímil en

distintas regiones culturales. A la falta de una formación específica de carácter orgánico y sistemático se suma, así, una solicitud no satisfecha de manera adecuada a los requerimientos del momento cultural, caracterizado por la necesidad de atender tanto a la complejidad del objeto como a los rasgos regionales de su emplazamiento. Contribuye por otra parte a esta complejidad, en el contexto de la educación superior iberoamericana, la articulación de ambientes educativos no homogéneos (presenciales-virtuales, sincrónicos y asincrónicos) que incluyen trabajos de producción, comunicación y transferencia hipermedial.

A estos problemas se suma que la articulación entre prácticas de producción de textos críticos y de difusión mediática de las artes no ha contado con un conveniente desenvolvimiento; en esta dirección, la carrera de especialización en *Producción de textos críticos y de difusión mediática de las artes* del IUNA se propone actuar como un necesario espacio para la superación de ese obstáculo ante la ausencia de ofertas en tal área de estudios en el nivel superior universitario de la región.

Por otra parte, como ya se ha señalado, ha crecido el valor funcional de los textos críticos y la difusión de las artes en la medida en que el cambio que se registra en la oferta artística y mediática es acompañado por el de los códigos y léxicos cuyo conocimiento es imprescindible no sólo para el acceso a la elección o disfrute en cada consumo cultural, sino también para la comprensión de los discursos sociales (educativos, políticos, artísticos...) que constantemente se les refieren. Los textos críticos de los medios cumplen hoy, en este sentido, una función de información básica, necesaria incluso para los no consumidores o no espectadores de cada producto cultural, y su efecto social incluye –pero también excede– el campo estético.

La caracterización del problema pone de manifiesto la necesidad de producir soluciones educativas y de desarrollo tecnológico escalonadas y de una vía de tratamiento que las integre. De allí que nos propusimos desarrollar e implementar en el marco institucional del Área de Crítica de Artes del IUNA un modelo metodológico y de desarrollo para la educación

superior en la crítica y difusión de las artes por vía de la aplicación de recursos virtuales interactivos que permitiera contribuir al conocimiento de:

- a) El lenguaje hipermedial como forma de comunicación propia del contexto virtual en el área circunscripta.
- b) El diseño de Dispositivos Hipermediales Dinámicos sensibles al contexto-problema.
- c) La configuración de los perfiles y requerimientos de la actividad docente para el desarrollo y transferencia del conocimiento en el área, tomando en cuenta las cualidades que comportan la presencialidad físico-virtual y la Interactividad-DHD.

Se agrega también que dicho modelo requería de un aporte productivo y evaluativo original que permitiera afrontar, de manera sistemática, los nuevos requerimientos de composición hipermedial de los discursos críticos y de difusión artística (aspecto clave para el desempeño profesional del crítico y difusor de las artes en la contemporaneidad). Atendiendo a esta convergencia, se propuso en el marco de esta investigación desarrollar e implementar tecnología sensible al contexto-problema considerando tanto las características propias del entorno académico presencial como la diversa y compleja realidad de los actores sociales en los marcos organizacionales. De allí surgió la necesidad, atendida en la presente tesis, de focalizar sobre el estudio de las estrategias enunciativas y las cualidades de los vínculos que se configuran en el DHD a fin de proveer aportes teóricos pertinentes a las prácticas de formación en crítica y difusión mediática de las artes en el actual contexto físico-virtual, y aportar así a la producción de conocimientos teóricos y metodológicos para el desarrollo e implementación de aplicaciones distribuidas de código abierto y a la de productos hipermediales y propuestas metodológicas para *e-learning* en el campo de la educación superior, investigación y transferencia tecnológica.

1.5. Objetivos e hipótesis de trabajo

La singularidad del caso (tanto en sus aspectos teóricos como en los relacionados con su ejecución), habilitó la puesta en juego de estrategias del tipo Taller que son afines a los modos de trabajo reflexivo y que no han sido atendidas de manera suficiente en el marco de las denominadas plataformas *e-learning*. Si bien es cierto que en los últimos años distintos emprendimientos, desde perspectivas constructivistas y de aprendizaje colaborativo, han propiciado el desarrollo de sistemas de código abierto que dan lugar a una mayor interacción, puede observarse que por su carácter acotado no se ajustan plenamente a las necesidades propias de la formación en la crítica y la difusión de las artes. Es en este sentido que los procesos complejos de participación responsable a través de redes sociotécnicas para educar, investigar, gestionar y producir en el actual contexto físico-virtual-interactivo-comunicacional requieren de la construcción de Dispositivos Hipermediales Dinámicos sensibles al contexto-problema, que habiliten el trabajo colaborativo, y en los que se desplieguen nuevas formas de producción y diseminación de conocimientos acordes con las necesidades particulares de los dominios en cuestión.

La motivación inicial para el desarrollo de actividades de investigación y producción científica y tecnológica en el sector, incluyendo el conjunto de desarrollos experimentales y de innovación tecnológica así como también el conjunto de transferencias que finalmente se efectuaron en el marco institucional del IUNA, condujo a la construcción de un DHD específicamente diseñado para el desarrollo de la formación en la crítica y difusión de las artes en el nivel superior; proceso que, en su conjunto, tuvo como eje la siguiente **hipótesis general** (que se tornó constitutiva del proyecto PICT 38120):

Las posibilidades de frecuentación y diversificación del acceso a la información, sumadas a la posibilidad de intervenir sobre la textualidad de manera interactiva a partir del desarrollo de procesos colaborativos a través de la modalidad de taller, favorecerían el vínculo requerido para el desarrollo de la práctica crítica y la de difusión de las artes, lugar profesional que difiere tanto del modelo de comunicación característico del productor como del correspondiente al espectador.

Por otra parte, una **segunda hipótesis** orientó de manera más específica el desarrollo de la presente investigación:

Los factores que intervienen en la producción desplegada en el marco de un DHD presentan distinto grado y estatuto y operan como reguladores de la actividad discursiva, interviniendo como moduladores en las prácticas, produciendo variantes en la discursividad y condicionando el modo en que se configuran las relaciones vinculares.

Es a partir de estas hipótesis iniciales que el trabajo de investigación se propuso indagar acerca de los factores que configuran la "Interactividad-DHD" y que posibilitan la variabilidad de la mediatización físico-virtual en los marcos organizacionales en que se despliegan las prácticas.

En esta dirección, el estudio se desarrolló en función de los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivos Generales

1. Construir un marco teórico y metodológico sobre la especificidad de la formación superior en entornos virtuales a partir de la configuración de un Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD).

2. Producir conocimiento acerca las condiciones técnicas y sociales que intervienen como factores de producción en las prácticas desplegadas en un DHD.

3. Aportar a la producción de conocimientos teóricos y metodológicos para el desarrollo e implementación de aplicaciones distribuidas de código abierto y a la de productos hipermediales y propuestas metodológicas en el campo de la educación superior, investigación y transferencia tecnológica en el actual contexto físico-virtual.

Objetivos Específicos

1. Definir las especificidades del DHD para educar, investigar, gestionar y producir en el actual contexto físico-virtual-interactivo-comunicacional.
2. Diagnosticar las necesidades específicas para el desarrollo de la educación superior en la crítica y difusión de las artes a través de un DHD en el marco institucional del ATCA-IUNA.
3. Desarrollar estrategias metodológicas para el diseño e implementación de prototipos experimentales acordes a las necesidades diagnosticadas.
4. Identificar las estrategias discursivas y didácticas puestas en obra en cada una de las unidades de análisis y examinar, conjuntamente, las condiciones de producción en el DHD atendiendo a los diferentes recursos comunicacionales que habilitan las herramientas hipermediales y los intercambios discursivos que promueven.
5. Desarrollar una descripción de los desarrollos experimentales y las acciones de transferencia efectuadas.
6. Analizar los resultados obtenidos y elaborar prospectivas de trabajo y de vinculación tecnológica en el marco institucional del IUNA.

1.6. Estrategia metodológica

Tal como señalamos en el ítem 1.2, la presente tesis doctoral es resultado de una investigación que se enmarcó formalmente dentro del programa de I+D+T "Dispositivos Hipermediales Dinámicos" (CIFASIS, CONICET-UNR-UPCAM) en articulación con distintos proyectos de investigación vinculados –en mayor o en menor grado– con las problemáticas que aquí se atienden. Esto implicó que el diseño de las estrategias metodológicas se fuera construyendo de manera colaborativa con otros investigadores y becarios miembros del programa DHD a partir de los continuos intercambios que se fueron estableciendo a lo largo del desarrollo de las tareas de investigación, siendo consecuente con la necesidad de construir, también de manera colaborativa, un marco teórico y metodológico acerca de los Dispositivos Hipermediales Dinámicos.

En esta misma dirección, la complejidad que comporta el objeto de estudio en cuestión (así como las múltiples entradas analíticas que puede suponer), requiere de un abordaje interdisciplinario acorde con tal complejidad y consecuente con las condiciones en las que se enmarca la producción y el desarrollo científico y tecnológico en la actualidad y en el sector.

El trabajo partió de la identificación de la singularidad de las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza (en la modalidad presencial) de tres unidades curriculares de la carrera de *Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes* dependiente del ATCA-IUNA. Dichas unidades curriculares, que constituirían nuestras unidades de análisis y a partir de las cuales se construirían los desarrollos experimentales, fueron seleccionadas a partir de un doble criterio:

- a- Cada una de ellas parecía comportar características diferenciales tanto en lo que correspondía a la sustancia temática objeto de la enseñanza como a las habilidades y destrezas que buscaban promover para la formación de profesionales en el campo de la crítica y difusión de las artes.
- b- Cada una de ellas se desarrollaba en momentos claramente diferenciados de la carrera (fase inicial, fase intermedia y fase terminal), lo cual suponía la posibilidad de efectuar un seguimiento diacrónico de los desarrollos experimentales y capitalizar progresivamente los aportes producidos en cada unidad de desarrollo.

En cada uno de los caso la labor llevada a cabo involucró inicialmente el análisis de diversas categorías contando a tal efecto con fuentes primarias y secundarias; en esa dirección, una primera aproximación a las configuraciones didácticas se obtuvo mediante el análisis documental (programas, encuestas de evaluación de cohortes anteriores y trabajos finales de cada asignatura) al que siguió una serie de entrevistas a docentes y ex-cursantes de esas asignaturas destinadas a incrementar la información antes obtenida. Los resultados de dichos exámenes, validados por los equipos docentes de cada unidad curricular, permitieron identificar nuevos aspectos en las categorías atendidas y ampliar significativamente la definición de las configuraciones didácticas de cada una de las unidades curriculares. Esta instancia se vio facilitada por la aplicación de un instrumento elaborado *ad hoc* que se denominaría *tablas de desglose*⁷, destinado a favorecer el reconocimiento de segmentos individualizables en las prácticas de enseñanza presencial.

Se avanzó así en un estudio de carácter cualitativo y de naturaleza empírica para el que se hizo oportuno (desde la perspectiva adoptada) un desarrollo en colaboración donde investigadores y docentes cooperaron

⁷ Instrumento elaborado por la investigadora Marina Burré, miembro del equipo de investigación del proyecto PICT 38120. Sobre las características de este instrumento volveremos en el Capítulo V de la presente Tesis.

mutuamente en la descripción de las configuraciones didácticas de sus respectivas prácticas. De ese modo, los docentes a cargo de las prácticas de enseñanza se convirtieron, inicialmente, en agentes de validación de los resultados referidos a las configuraciones didácticas.

Los resultados de esa instancia inicial constituyeron elementos clave al momento de diseñar los Primeros Prototipos Experimentales (PPE) para el desarrollo de la enseñanza a través de un entorno virtual, en tanto que colaboraron a precisar las características singulares de cada unidad curricular, las configuraciones que comportaban y, así, las estrategias de intervención pedagógica propuestas y desplegadas en cada uno de los casos.

El desarrollo del estudio comprendió instancias de diagnóstico, desarrollo, implementación, evaluación y transferencia que se efectuaron en consonancia con el Plan de Trabajo propuesto en el marco del proyecto de I+D+T PICT 38120⁸. El análisis de las configuraciones didácticas que acabamos de referir constituyó una parte de lo contemplado en la primera fase de dicho proyecto. Posteriormente se procedió a elaborar un macro-diseño del Dispositivo Hipermedial Dinámico y la prueba preliminar del modelo virtual. Luego de ello, y de manera sucesiva, se desarrollaron e implementaron los Primeros Prototipos Experimentales (PPE) de cada una de las unidades seleccionadas inicialmente recurriendo a grupos de control y llevándose a cabo un seguimiento rigurosamente registrado del proceso así como también un ordenamiento de los resultados parciales. La revisión y ajustes de los PPE tras la discusión de los resultados referidos, dieron lugar al desarrollo e implementación de los Segundos Prototipos Experimentales (SPE) correspondientes a cada unidad curricular, para nuevamente efectuar un seguimiento, registro y ordenamiento de resultados que serían finalmente analizados de manera global.

⁸ Agregamos, en esta dirección, que los resultados obtenidos en el marco del PICT 38120 se formalizaron e incluyeron en un Informe Científico Técnico Final (ICTF) que fue positivamente evaluado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT).

Este conjunto de desarrollos, asimismo, dio lugar a que se concretara una serie de acciones de transferencia tanto al nivel de grado y posgrado en el ATCA-IUNA como así también desarrollos para los cursos preuniversitarios de admisión a la Licenciatura en Crítica de Artes dependiente de la misma unidad académica. Por otra parte, se efectuaron transferencias a otra unidad académica de la misma universidad y se configuraron y pusieron en obra espacios de trabajo colaborativos para el desarrollo de actividades de investigación y de gestión en el ATCA-IUNA a través de un DHD.

En consonancia con los objetivos e hipótesis formulados, y en continuidad con la línea de investigación trazada en el proyecto PICT 38120, la metodología de investigación comportó un carácter fundamentalmente cualitativo, aunque esto no excluyó el recurso a técnicas cuantitativas para incorporar al análisis datos que pudieran brindar los sistemas informáticos utilizados, enriqueciendo de ese modo el estudio, ampliando la información disponible y dando lugar a una integración metodológica.⁹ Se recurrió fundamentalmente a procedimientos exploratorios y contrastivos, se realizaron observaciones sistemáticas sobre las unidades de análisis seleccionadas, se diseñaron instrumentos de análisis pertinentes a los casos estudiados y se emplearon técnicas de recolección de datos tales como entrevistas en profundidad, observación participante y no participante, conversación, encuestas y registro de información a través de sistemas informáticos.

La metodología propuesta procuró obtener la mayor cantidad de registros posibles para ulteriormente realizar un análisis sobre lo efectuado y generar aportes acerca de las condiciones técnicas y sociales de los procesos discursivos allí desplegados, atendiendo a los tipos de vínculo que se configuraron en el DHD, examinando –a partir de las configuraciones textuales- los intercambios discursivos que se derivaron

⁹ Cfr. Buján, F.; Rodríguez, G. (2011) "Seguimiento y evaluación de procesos de interactividad en un entorno colaborativo de aprendizaje: análisis de un caso en el nivel de posgrado", *I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Cono Sur* (Simposio de Educación y Nuevas Tecnologías). Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), Campus Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul (Brasil).

de los recursos comunicacionales puestos en obra a partir de las estrategias de intervención pedagógica desplegadas en cada caso en particular y considerando las producciones textuales resultantes del desarrollo de los procesos educativos.

Se dispuso, a tal efecto, de grupos de control e instancias de validación que contemplaron la participación de docentes, investigadores y otros miembros de la comunidad científica.¹⁰

1.7. Organización de la tesis

La presente tesis está compuesta por nueve capítulos que entretejen una trama argumentativa en la que se articulan referencias a los desarrollos experimentales efectuados en el marco de la investigación conjuntamente con una serie de aportes teórico-metodológicos tal como estuviera previsto en los objetivos. A continuación se detalla su organización:

En este primer capítulo, luego de una breve introducción, se circunscribe el objeto de estudio y su relevancia social en la actualidad. Se justifica, a partir de tal relevancia y de las problemáticas enunciadas, la necesidad de desarrollar la investigación que diera lugar a esta tesis y se esbozan algunos posibles alcances. Finalmente, se describen los objetivos e hipótesis de trabajo, la estrategia metodológica y la organización general de la tesis.

En el segundo capítulo se presentan algunas nociones teóricas que contribuyen a la comprensión de las condiciones técnicas y sociales que comporta el funcionamiento dinámico del DHD. Por otra parte, se fundamenta la necesidad de construir modelos flexibles y sensibles al

¹⁰ Una descripción y fundamentación más acabada acerca de estos procedimientos de validación puede encontrarse en: Buján, F; Burré, M. (2011) "El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza en la formación de docentes de artes como objeto de investigación", *Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas: Acuerdos, Tensiones y Desencuentros*, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca.

contexto-problema para el desarrollo de procesos educativos en el actual contexto físico-virtual.

El tercer capítulo, desde una perspectiva sistémico-comunicacional, refiere a los factores que intervienen en la producción discursiva desplegada en el marco de un DHD, atendiendo, de manera particular, el modo en que se establecen las relaciones de interpenetración sistémica en los entornos colaborativos de aprendizaje.

El cuarto capítulo describe el contexto de la experiencia y el conjunto de relevamientos iniciales. Luego de ello se hace referencia a la elección, instalación y configuración del entorno colaborativo de código abierto empleado para la producción y desarrollo de las unidades experimentales.

El quinto capítulo relata el trabajo en colaboración realizado con los docentes a los efectos de precisar las características particulares de las configuraciones didácticas de cada una de las unidades afectadas a la investigación. Se incluyen también en ese capítulo los resultados de las entrevistas semiestructuradas efectuadas a graduados y a docentes de la carrera de Especialización. Por otra parte, se describen las características de un instrumento elaborado *ad hoc* que fue utilizado para avanzar sobre las particularidades de las configuraciones didácticas de cada una de las unidades curriculares. Los resultados de esas tareas aportaron los principales elementos para el diseño, desarrollo e implementación de los Primeros Prototipos Experimentales (PPE) que constituyen el núcleo del capítulo.

El sexto capítulo refiere a los ajustes efectuados sobre los PPE para el desarrollo de los Segundos Prototipos Experimentales (SPE). Por otra parte, se describe la puesta en obra de estos últimos y sus características principales. Finalmente, se incluye una evaluación global de la experiencia basada en la palabra de los cursantes y de los docentes de la carrera de Especialización.

El séptimo capítulo reseña el conjunto de transferencias y aplicaciones efectuadas para el desarrollo de procesos educativos en los niveles de grado, pregrado y posgrado a partir de las experiencias de diseño, desarrollo e implementación de los Prototipos Experimentales (PE). Asimismo, se reseñan las aplicaciones que se concretaron en el ámbito organizacional del ATCA-IUNA para el desarrollo de actividades de investigación y acciones de gestión institucional a través de un DHD.

El octavo capítulo incluye el análisis y discusión general acerca de los desarrollos efectuados. A tal efecto, se atienden las características particulares de los casos estudiados, el empleo de las herramientas habilitadas en los PE, la multiplicidad de planos de observación que intervinieron en el análisis y evaluación de las experiencias desarrolladas, las cualidades de las relaciones vinculares que se configuraron en el DHD, las problemáticas en torno a los hábitos y las costumbres y los efectos institucionales derivados del desarrollo experimental.

Finalmente, en el último capítulo, se arriba a las conclusiones generales y se enuncia la prospectiva de trabajo y de vinculación tecnológica.

CAPITULO II

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISPOSITIVO HIPERMEDIAL DINÁMICO

2.1. Presentación

El tema de la producción de textos críticos y de difusión mediática de las artes se inscribe en un ámbito mayor definido por la relación entre los medios de comunicación y el conjunto de la cultura. La expansión incesante de los medios en los desempeños sociales condiciona una expansión también constante de diversas prácticas estéticas; como resultado, en la comunicación contemporánea se registra:

- a) La proliferación de la crítica, el comentario e incluso la publicidad de diferentes modalidades de lo artístico.
- b) La difusión total o parcial en cada medio de obras producidas en otros espacios (cine, teatro, música, danza, etc.).
- c) La producción propia de los medios en diversos registros (dramático, informativo, de entretenimiento).
- d) La inclusión segmental de diferentes formatos específicos en los medios (cartoon, animación, musicalización, etc).

Si por una parte esta gigantesca participación ha modelado a los medios, por otra, los medios han incidido en las prácticas artísticas, sea por la vía de transferencias y remodelamientos formales en ambas direcciones o por sus alcances sociales, desplazando las formas de frecuentación pública o, incluso, sustituyendo grandes modos del consumo.

Estos cambios han sido objeto a lo largo del siglo XX de plurales discusiones, que han atendido tanto a sus efectos sociales como a sus consecuencias en la definición de los espacios de práctica, dando lugar a evaluaciones tanto de carácter estético como político y ético. Por otra parte, se han registrado debates acerca del lazo entre los actores sociales –inéditos en momentos anteriores- que incluyen el tema de la virtualización y el de la interactividad. Estos fenómenos de dimensión, localización y movilidad variable, que incluyen pero a la vez exceden el campo de las artes, involucran al sistema de los medios, al conjunto de la producción de textos críticos y a las prácticas de difusión mediática de las artes.

En atención a estos fenómenos contemporáneos, la formación en la crítica y difusión mediática de las artes no puede soslayar las condiciones en las que se enmarca la producción artística en la contemporaneidad así como tampoco las dinámicas de circulación discursiva que promueven los medios de comunicación.

Es este conjunto de aspectos el que nos condujo a considerar que, si la crítica y la difusión de las artes cumplen la función de articular las instancias de producción estética con el reconocimiento público, las posibilidades de frecuentación y diversificación del acceso a la información, sumadas a la posibilidad de intervenir sobre la textualidad de manera interactiva y colaborativa a través de la modalidad de taller, favorecerían el vínculo requerido para el desarrollo de la práctica crítica y la de difusión de las artes, contribuyendo, de ese modo, a la formación de perfiles profesionales acordes con las necesidades de la producción en esos dominios en la contemporaneidad.

Tal como señalamos en el capítulo anterior, el desarrollo de procesos de participación a través de redes sociotécnicas para educar, investigar, gestionar y producir en el actual contexto físico-virtual-interactivo-comunicacional requiere de soluciones que posibiliten el despliegue de nuevas formas de producción y disseminación de

conocimientos acordes con las necesidades particulares de los dominios en cuestión.

Tales soluciones, sin embargo, no refieren de manera restringida a los componentes tecnológicos que integran las redes sociotécnicas sino que incluyen también a un conjunto de estrategias discursivas que, materializadas en configuraciones textuales, dan lugar a distintas trayectorias semióticas posibles; estas últimas, posibilitadas por las condiciones del sistema, dan lugar al despliegue de la semiosis.

En esta dirección, surge la necesidad de construir –para el desarrollo de una formación acorde a tales características- Dispositivos Hipermediales Dinámicos sensibles al contexto-problema, que habiliten el trabajo colaborativo y en los que se atiendan las cualidades de la producción en la contemporaneidad para el despliegue de esas prácticas sociales.

En el presente capítulo conceptualizaremos la noción de DHD y presentaremos algunas nociones teóricas que contribuyen a la comprensión de las condiciones técnicas y sociales que comporta su funcionamiento dinámico. Luego también, presentaremos una primera aproximación sobre la configuración de relaciones vinculares y la relación que guardan con las cualidades de los dispositivos puestos en obra. Finalmente, fundamentaremos la necesidad de construir modelos flexibles y sensibles al contexto-problema para el desarrollo de procesos educativos en el nivel superior en el actual contexto físico-virtual.

2.2. Principios generales

Los actores sociales se vinculan entre sí a partir de un conjunto de relaciones que dan lugar a múltiples modos de intercambio. Lo que nos interesa particularmente en el terreno de la educación, y

específicamente, en el nivel superior, corresponde a los intercambios discursivos que se establecen en las prácticas de formación.¹¹

Partiremos de considerar la existencia de dos instancias en toda relación de intercambio discursivo: la de *producción* y la de *reconocimiento* (Verón, 1987). Entre dichas instancias opera la circulación de *paquetes* de materias significantes (escriturales, verbales, sonoros, visuales, etc.) organizados de forma muy diversa y encabalgados en diferentes modos de enlace entre esas instancias.¹²

Este principio general nos conduce inmediatamente a postular que será necesario para la producción de esta circulación la puesta en obra de *gramáticas de producción* que organicen la materia significativa de cierta manera y, en el otro polo, *gramáticas de reconocimiento* que, al vincularse con esas materias significantes, den lugar a asignaciones de sentido.

Teniendo en cuenta este principio general podemos señalar que existe entonces una diferencia entre las posiciones de la relación producción-reconocimiento: en producción se pone en obra cierto conjunto de reglas que organizan a esas materias significantes y, en el otro extremo (en la instancia de reconocimiento), un conjunto de reglas (diversas, por la heterogeneidad de los participantes) que hacen que estas materias significantes, instaladas en una situación socio-tecnológica, den lugar a asignaciones de sentido.

Nuestro objeto de estudio presenta así una gran complejidad. Podemos señalar, en principio, que toda producción de sentido se realiza siempre a partir de una manifestación material y, como acabamos de

¹¹ Tales intercambios se encuentran constituidos a través de agrupamientos de materias significantes de características heterogéneas (eg. componentes verbales e icónicos con sus combinatorias estáticas o cinéticas).

¹² Un sonido cualquiera –por ejemplo– sea este musical o no, puede ser producido en presencia o transmitido a distancia por plurales modos (teléfono, radio, etc.). Para una imagen ocurre lo mismo, pero los enlaces entre las instancias seguramente no serán coincidentes. La televisión, por ejemplo, comporta en producción la puesta en obra de recursos verbales que atienden al sistema de la lengua, recursos sonoros o de la disposición en el espacio, etc., y ciertas formas de enlace derivadas de su condición de complejo audiovisual, pero es evidente que no es lo mismo ese complejo tecnológico si se desenvuelve en un supermercado como método de vigilancia de los clientes, por ejemplo, que si opera como distribuidor de las imágenes de un sistema de televisión por cable.

mencionar, supone que se establezca una relación entre las instancias de producción y de reconocimiento. El emplazamiento que da lugar a que se establezca la relación entre dichas instancias y en las que un conjunto de técnicas permiten la circulación de materias significantes, opera y se pone de manifiesto dentro de una situación socio-tecnológica que permite su instalación social.

En este sentido, las modalidades vinculares que se configuran a través de las prácticas sociales comportan siempre una relación de intercambios materiales y una posición situacional de los actores. De ese modo, las relaciones entre técnicas de producción y técnicas sociales de instalación dan lugar a la configuración de dispositivos relacionales en los cuales los actores están inmersos y que, a la vez, son constituidos por medio de las interacciones que estos últimos establecen.

Del mismo modo, un entorno virtual de formación supone la configuración de un dispositivo en el que los intercambios discursivos, los desplazamientos enunciativos y los diversos tipos de vínculo que se establecen entre los actores se pongan en obra a través de diversos recursos tecnológicos o, más precisamente, en la articulación entre configuraciones textuales y tecnológicas que darán lugar a la producción de sentido a través de una serie de procesos semio-cognitivos¹³. Nos encontramos así ante la emergencia de una entidad socio-tecnológica en la que se ponen en obra cierto tipo de prácticas sociales, las cuales, a su vez, comportan funciones claramente definidas.

La incorporación de tales soluciones tecnológicas –nos referiremos aquí específicamente a las puestas en obra en la comunicación a través de Internet- produce remodelamientos de los vínculos que tienden a producir relaciones que pueden generar efectos de cercanía, con componentes de semejanza a los que pueden darse en los casos de

¹³ Vale señalar, asimismo, que estos procesos y sus efectos concomitantes no deben ser entendidos desde una lógica causal y lineal pues se contraponen a una única linealidad-causalidad: “La circulación discursiva se caracteriza por cierto grado de indeterminación que le es inherente. La circulación del sentido es, por su naturaleza misma, un sistema complejo, no lineal” (Verón, 2004: 214).

presencialidad física (cara-a-cara), pero no son idénticos y merecen por lo tanto un tratamiento diferente.

Proponemos aquí abordar tales fenómenos desde una perspectiva de la discursividad centrándonos en la noción de dispositivo, dando cuenta, de ese modo, de ciertas especificidades de la articulación entre prácticas pedagógicas y formas de la comunicación mediatizada por medio de un Dispositivo Hipermedial Dinámico.

2.3. Acerca de la noción de dispositivo

Tal como señala Traversa (2001) el campo de aplicación del término dispositivo es extenso y su empleo puede encontrarse en diversos campos disciplinares y distintas perspectivas analíticas (en la filosofía, la mecánica, la informática, la comunicación, la educación, etc.). Esto nos enfrenta –de entrada- a la problemática de establecer los límites de su empleo y sus diferentes alcances. En ese sentido, indicaremos sucintamente que los alcances de dicha noción se pueden vincular con mecanismos, configuraciones y disposiciones de elementos de diversa índole y correspondientes a escalas también muy diversas. Por lo tanto, sus alcances abarcan desde mecanismos y componentes tangibles a configuraciones de un alto grado de abstracción. En función de nuestro interés por los fenómenos de producción de sentido nos limitaremos solamente a señalar algunos aspectos que se vinculan con tales fenómenos y que pueden operar de manera eficaz en su tratamiento analítico. Señalaremos entonces, en primer lugar, una distinción general que establece Traversa:

En algunos contextos la noción de dispositivo se acerca a lo tangible, que resulta de una manipulación instrumental; en otros, a fenómenos configuracionales, resultado de relaciones que se establecen entre procesos; en otros, lo que puede describirse con ese término se similariza con alguna de esas alternativas, pero no recibe la designación de dispositivo (Traversa, 2001: 233)

Pues bien, desde este nivel general, nos inclinaremos en principio por la línea en que la noción de dispositivo se acerca a ciertos fenómenos configuracionales resultantes de ciertas relaciones que se establecen entre procesos. Pero surge entonces el siguiente interrogante: de qué tipo de procesos estamos hablando y a qué tipo de relaciones dan lugar. Para dar respuesta a ello debemos partir de algunas consideraciones preliminares. En primer lugar, considerar la *materialidad del sentido*, en tanto que toda producción de sentido tiene una manifestación material¹⁴ y, por otra parte, que esa materialidad requiere un tratamiento específico para la obtención de algún resultado, por lo tanto, se pondrían en obra ciertas técnicas (en el sentido de reglas para la obtención de algún resultado) que operarían sobre dicha materialidad.

Si bien esta primera consideración es fundamental, es necesario señalar que "el solo recurso a la técnica no basta para examinar las cuestiones atinentes a la producción de sentido" (Traversa, 2001: 236) y esto se comprueba con el simple hecho de observar cómo la aplicación de una misma técnica para fines diversos despliega a su vez campos de sentido asimismo diversos. Encontramos numerosos ejemplos de ello en el trabajo de Traversa (2001) donde se pone de manifiesto cómo el

¹⁴ "Toda producción de sentido, en efecto, tiene una manifestación material. Esta materialidad del sentido define la condición esencial, el punto de partida necesario de todo estudio *empírico* de la producción de sentido. Siempre partimos de 'paquetes' de materias sensibles investidas de sentido que son *productos*; con otras palabras, partimos siempre de configuraciones de sentido identificadas sobre un soporte material (texto lingüístico, imagen, sistema de acción cuyo soporte es el cuerpo, etcétera...) que son fragmentos de semiosis. Cualquiera que fuere el soporte material, lo que llamamos un discurso o un conjunto discursivo no es otra cosa que una configuración espacio-temporal de sentido" (Verón, 1987: 126-127).

empleo de una misma técnica (por ejemplo, la fotográfica, la televisiva o la cinematográfica) puede operar de distinto modo en función de los diversos usos que puede comportar en las distintas prácticas sociales.

En esta dirección, al señalar que una misma técnica puede operar de distinto modo según los usos y las prácticas sociales en las que se inscribe y, a su vez, que ello remite a potenciales producciones de sentido asimismo diversas, ya estamos haciendo alusión a ciertas cualidades del funcionamiento operativo de un dispositivo.

Por otra parte, tal como hemos anticipado (empleando otros términos), la configuración de modalidades enunciativas en el dispositivo da lugar a la emergencia de modos vinculares que comportan una particular relación de intercambios materiales y una posición situacional de los actores; tal como señala Meunier (1999), "se buscaría en vano una relación interpersonal que no dependa de un dispositivo". De ese modo, entraríamos en el campo de la enunciación para dar cuenta del funcionamiento dinámico del dispositivo.

Tratando de dar respuesta a los interrogantes que hemos formulado en el presente acápite, y en atención a las consideraciones recién expuestas, podemos señalar que las operaciones que se ponen en juego en un dispositivo estarían vinculadas con distintos procesos discursivos y, por ende, con diversos procesos semio-cognitivos que intervienen en la producción de sentido; por otra parte, en cuanto a las relaciones que se establecen, estarían dadas por ciertas condiciones técnicas y ciertos funcionamientos sociales que permitirían la configuración de diversas soluciones enunciativas. De ese modo, es posible afirmar que el dispositivo es el lugar de soporte de los desplazamientos enunciativos.¹⁵

¹⁵ Consideremos, en esta dirección, las diferencias que señala Traversa (2001) (recuperando un trabajo de Verón) entre la fotografía turística y la tarjeta postal. En esos casos se ponen en evidencia distintos funcionamientos en los que operan diversos desplazamientos, por ejemplo, del orden de lo público a lo privado, de lo indicial a lo icónico, del testimonio al recuerdo, poniéndose en obra en cada uno de los casos diferentes tipos de operaciones y, por ende, dando lugar a potencialidades asimismo diversas en cuanto a la producción de sentido. Nótese en esos casos cómo las cualidades de la sustancia no se ven modificadas, sin embargo, sí se ve modificado el estatuto del

Un dispositivo, entonces, estaría compuesto por la integración de dos dimensiones indisociables: una técnica (o conjunto de técnicas constructivas que comportan una materialidad y una configuración particular) y una social (dada por las relaciones y la situación enunciativa en la que se inscriben las prácticas). De ese modo podemos afirmar que un dispositivo es una entidad compleja en la que la enunciación tiene lugar: lugar en que operan los intercambios discursivos, lugar donde se torna posible el emplazamiento social de los discursos.¹⁶

De allí que dicha noción resulte de capital importancia para el abordaje analítico de los procesos de formación mediatizados por medio de recursos hipermediales a través de Internet, en tanto que nos permite atender la complejidad y la especificidad que comportan dichos sistemas interactivos y sus condiciones técnicas y sociales de funcionamiento.

2.4. La formación mediatizada: mediación - mediatización

Lo que se denomina de manera genérica con la expresión Educación a Distancia (EaD) no constituye en sí una modalidad de formación de reciente aparición sino que sus orígenes (que se remontan a siglos atrás) comprenden, dentro de sus primeras manifestaciones, la modalidad de intercambios epistolares (más adelante, el envío de material autoinstruccional a través del correo postal), y con el transcurso del tiempo se han ido desarrollando distintas soluciones tecnológicas destinadas al desarrollo de procesos educativos de manera mediatizada que fueron incluyendo diferentes técnicas, soportes y, de ese modo, fueron configurando diferentes dispositivos para establecer el vínculo entre los actores.

objeto. Allí se manifiestan los desplazamientos del enunciado a la enunciación, allí nos encontramos con el lugar de acción del dispositivo.

¹⁶ "Toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo, sin explicar sus condiciones sociales productivas. Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis" (Verón, 1987: 125).

Algunos autores, estudiando dichos fenómenos, han diferenciado distintas etapas o generaciones en relación con el desarrollo de la EaD.¹⁷ Nuestro interés no radica en revisar el desarrollo de la EaD a través del tiempo ni tampoco examinar las distintas soluciones a las que se recurrió en cada momento histórico; tal como lo hemos anticipado, nuestro interés radica, en principio, en caracterizar algunos aspectos de la formación mediatizada por recursos virtuales-interactivos a través de Internet para dar cuenta de sus condiciones técnicas y sociales de funcionamiento.

Este tipo de formación, según señala Peraya (1999), estaría caracterizada por una doble naturaleza: comunicacional y formativa; esto lo lleva a proponer la denominación *Dispositivo de Comunicación y Formación Mediatizada* distanciándose de ese modo de la expresión inglesa *Computer Mediated Communications* y, a su vez, en función de las distintas dimensiones que lo componen, desarrolla progresivamente la noción de *Dispositivo Tecno-Semio-Pragmático (TSP)*, definido como el conjunto de interacciones entre tres universos: una tecnología, un sistema de relaciones (y las técnicas que suponen) y un sistema de representaciones.

Si bien consideramos que esta denominación sigue resultando muy general (pues todo dispositivo comporta dimensiones tecno-semio-pragmáticas), el aporte de Peraya consiste en identificar algunas características diferenciales de este tipo de dispositivos en relación con sus funciones específicas y el universo discursivo en el que se inscriben.

La primera distinción que establece será entre procesos de *mediatización* y de *mediación*, relacionando los primeros con el orden de los contenidos (de las materialidades puestas en circulación, como podría

¹⁷ Véase, por ejemplo, Nipper (1989) "Third Generation Distance Learning and Computer Conferencing" en: Mason y Kaye *Mindweave. Communication, Computers and Distance Education* (p.63-73). Oxford, Pergamon Press. Véase también, en la misma dirección, Barrientos Parra y Villaseñor Sánchez (2006) "De la enseñanza a distancia al e-learning: consonancias y disonancias" *Revista Telos*, Nº 67. Disponible en: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=4&rev=67.htm>

ocurrir al *postear* una imagen o un texto lingüístico) y los segundos, con el orden de lo relacional (las interacciones y el vínculo entre los actores).

Por otra parte, establece una distinción entre dos tipos de interactividad: una interactividad *funcional* (correspondiente a la relación hombre-máquina) y una interactividad *intencional* (correspondiente a la relación entre los actores), y agrega que, en términos de diseño pedagógico, "la planificación debería tomar en cuenta estos dos aspectos en la elaboración de un verdadero dispositivo de enunciación mediatizada" (Peraya, 1999: 156).

En este sentido, señala Peraya:

En la práctica, mediatización e interactividad funcional son a menudo privilegiadas y consideradas autónomas. Pero se olvida que la mediatización no está sólo para el beneficio del mensaje o los contenidos pedagógicos: ella participa de la mediación con la misma frecuencia. En lo que respecta a la interactividad funcional, maquina, no le sería posible remplazar a la intencional, que funda, al menos parcialmente, el proceso de mediación (Peraya, 1999: 164).

Ahora bien, lo que permitiría diferenciar este tipo de dispositivos de formación mediatizada de, por ejemplo, otros sitios de Internet –que tecnológicamente podrían presentar cualidades semejantes– es que constituyen sistemas que integran en sí diversas herramientas y recursos hipermediales que convergen en una plataforma única, integral y multidimensional en función de los objetivos de un proyecto de formación específico. Estos dispositivos constituyen entonces hiperdispositivos –en tanto se encuentran conformados por diversos dispositivos– que permiten que se establezcan diversas modalidades vinculares entre los actores que participan de los procesos de formación allí desarrollados.

La acentuación de las dimensiones pedagógicas y metodológicas conduce a considerar que un *site* de información no es un *site* de formación, y que un campus virtual no puede en ningún caso limitarse a ser un *site* textual del primer tipo (Siegel, 1996). Recursos y actividades de aprendizaje no pueden ser confundidos. Si el modelo pedagógico elegido consiste en una pedagogía con un proyecto, el campus debe transformarse en el lugar en donde realizar actividades. Debe, pues, desarrollarse a la vez como un entorno de trabajo y como un centro de recursos: tareas, informaciones relativas a su definición y gestión, entorno de trabajo colaborativo, herramientas informáticas y programas documentados, sistemas de ayuda, recursos documentales, banco de datos, sistemas de comunicación integrados, etc. (Peraya, 1999: 163)

2.5. Lo dinámico en situación

La intervención de estos nuevos dispositivos comunicacionales en el terreno de la formación mediatizada por recursos hipermediales genera nuevos vínculos entre textos y actores y entre los actores sociales mismos, creando situaciones vinculares inéditas y, consecuentemente, configurando procesos de formación asimismo inéditos.

Algunas de las características de estos dispositivos están dadas por las cualidades hipermediales que comportan y que permiten que las diversas operaciones puestas en obra en los procesos formativos den lugar a modos particulares de funcionamiento. Los alcances del funcionamiento dinámico de estos dispositivos se materializan en las distintas prácticas desplegadas por los actores participantes en los distintos procesos educativos y, a la vez, dichas prácticas se configuran sobre la base de las cualidades hipermediales que comporta el dispositivo.

Ejemplos de esto último son las diversas posibilidades de interacción entre los actores, la multiplicidad de recorridos y secuencias posibles de lectura (San Martín, 2003), las cualidades temporales (sincrónicas y asincrónicas) y espaciales que comporta el dispositivo, los distintos tipos de registros y 'memorias' del proceso formativo, la convergencia de lenguajes y las múltiples posibilidades de edición que habilitan los recursos empleados.

Cuando hablamos de lo hipermedial como dispositivo, no nos referimos solamente a la técnica ni al medio que lo posibilita, sino a un cierto funcionamiento de lo hipermedial donde encontramos en la composición del paquete textual tres componentes claves fuertemente vinculadas a lo múltiple: *las posibilidades de conformar, secuenciar y transformar dichos paquetes* a partir del *modo interactivo* (San Martín, 2008: 39).

Por otra parte, debemos considerar –respecto del funcionamiento dinámico del dispositivo de formación mediatizada- que las potenciales formas de interacción y participación que habilitan los recursos hipermediales posibilitan el despliegue de prácticas diversas y, de ese modo, permiten el desarrollo de procesos formativos que presenten características heterogéneas, atendiendo la singularidad de cada caso en particular y el tipo de configuraciones genéricas y estilísticas a las que se apela en cada uno de ellos en función de los objetivos formativos específicos.

En esta misma dirección es que podemos considerar, entonces, la posibilidad de desarrollar procesos educativos de características diferenciadas que, dado el funcionamiento dinámico que comporta el dispositivo, permitan modelar el DHD y adecuar sus características en atención a las variadas necesidades formativas, disciplinares, contextuales y didácticas. El dispositivo se construye, de ese modo, dinámicamente, de acuerdo a las características de los procesos

formativos en cada caso en particular por medio de la intervención de los actores participantes.

Un dispositivo es una instancia, un lugar social de interacción y de cooperación que posee sus intenciones, su funcionamiento material y simbólico y, finalmente, sus propios modos de interacción. La economía de un dispositivo –su funcionamiento– determinado por las intenciones, se apoya sobre la organización estructurada de medios materiales, tecnológicos, simbólicos y relacionales que modelizan, a partir de sus características propias, los comportamientos y las conductas sociales (afectivas y relacionales), cognitivas, comunicativas de los sujetos (Peraya, 1999: 153).

Estos dispositivos se constituyen, así, como espacios de intercambio e interacción en los que se articulan prácticas pedagógicas y formas de la comunicación mediatizada, comportando de ese modo una gran complejidad en ambos dominios; se configuran entonces como entidades complejas que, dado su funcionamiento dinámico, operan como soporte de la circulación discursiva, tornándose así en el lugar en el que se articulan las instancias de producción y reconocimiento en el marco de los proyectos y procesos educativos desarrollados en esos nuevos escenarios.

2.6. El Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD)

Se conceptualiza como DHD¹⁸ a una red sociotécnica conformada por la conjunción de tecnologías y aspectos sociales que posibilita a los sujetos realizar con el otro, acciones en interacción –responsable- para investigar, aprender, dialogar, confrontar, componer, evaluar y diseminar bajo la modalidad de taller físico-virtual, utilizando la potencialidad comunicacional, transformadora y abierta de lo hipermedial, y reguladas, según el caso, por una “coordinación de contratos”.¹⁹

Desde esta perspectiva, concebimos al DHD como un dispositivo de enunciación mediatizada que permite el despliegue de distintas prácticas sociales a través de la participación en la comunicación; prácticas sociales que se efectivizan a partir de la emergencia de fenómenos comunicacionales que pueden estar orientados a fines diversos, pero que siempre implican la articulación entre configuraciones textuales y tecnológicas poniendo en marcha el despliegue de procesos semióticos.

Los antecedentes de la teoría y metodología sobre los Dispositivos Hipermediales Dinámicos se fueron gestando a lo largo de más de una década en el marco de una serie de proyectos de I+D oficialmente acreditados por organismos nacionales públicos, los cuales han tenido un impacto significativo en ámbitos académicos, investigativos y productivos y que estuvieron vinculados con la integración de las TIC en distintos contextos organizacionales, con especial foco en instituciones educativas del nivel superior universitario.

Tomar en consideración las características de los contextos organizacionales en los que se configura un DHD se torna un aspecto fundamental en tanto que dicho contexto constituye el primer factor que opera como haz de condiciones de producción de las prácticas que allí se

¹⁸ Sobre este particular, véase: San Martín et al (2010) *El dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR*. Rosario: Secretaría de Tecnologías Educativas y Gestión, Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/1390>.

¹⁹ Dey, A.K.; Salber, D.; Abowd, G. (2001) “A Conceptual Framework and a Toolkit for Supporting the Rapid Prototyping of Context-Aware Applications, anchor article of a special issue on Context-Aware Computing”, *Human-Computer Interaction (HCI) Journal*, Vol. 16 (2-4).

despliegan. En este sentido, las distintas prácticas sociales allí desplegadas están situadas y enmarcadas en un contexto organizacional que opera como primer regulador de la actividad a desarrollar, por lo tanto, los intercambios discursivos que allí se establecen se encuentran regulados, en gran medida, por las condiciones que comporta cada situación en particular.

El desarrollo de procesos educativos a través de un DHD encuentra, de ese modo, múltiples regulaciones correspondientes al contexto organizacional en el que se enmarcan las prácticas; asimismo, la situación particular en la que se despliegan los intercambios discursivos regulará en gran medida los procesos de referenciación que se establecen entre los actores, operando, de ese modo, como una suerte de fenómeno de reducción de la complejidad que permite el despliegue de procesos de *ajuste intersubjetivo*²⁰ entre los actores participantes de tales prácticas.

Estos procesos de ajuste intersubjetivo son habilitados por el modo interactivo que posibilita el DHD en el marco de un nuevo contexto físico-virtual-interactivo-comunicacional. Contexto, este último, en el que los procesos de ajuste intersubjetivo se desarrollan bajo un conjunto de reglas, normas y restricciones vinculadas fuertemente a las posibilidades comunicativas y al accionar transformador del funcionamiento dinámico y el modo interactivo que comporta el DHD.

Conjunto de regulaciones, por lo tanto, que intervienen en la configuración y la gestión de las relaciones vinculares posibilitadas por el modo interactivo del DHD: *Interactividad-DHD* que posibilita, así, el despliegue subjetivo e intersubjetivo de los actores participantes a partir de los recursos comunicacionales que habilitan las herramientas hipermediales y de las cualidades técnicas que comportan los dispositivos puestos en obra.

²⁰ Respecto de la noción de *ajuste intersubjetivo* véase: Culioli, A. (2010) *Escritos*. Santiago Arcos Ediciones. Buenos Aires.

Interactividad-DHD es un vínculo intersubjetivo responsable mediado por las TIC's que conforma una red sociotécnica generadora del intercambio y edición bidireccional y multidireccional de mensajes y objetos en un marco de trabajo colaborativo, abierto, democrático y plural. (Guarnieri, 2011: 73)

En esta dirección, conceptualizamos y remitimos a la noción de *hipermedial*, en lugar de lo *multimedial*, porque consideramos que nos referimos no a una sumatoria de medios (o lenguajes) sino a una *composición* integrada por textos diversos en distintos lenguajes y soportes tecnológicos, que toma en cuenta sus posibles convergencias y divergencias como factores morfológicos expresivos, informativos y comunicacionales (San Martín, 2003), y cuyo funcionamiento dinámico se establece por medio de la Interactividad-DHD que es posibilitada por las cualidades que comporta el dispositivo.

Sobre la base de este principio general debemos considerar las condiciones de desenvolvimiento del fenómeno, en tanto que sobre él reposa la relación entre componentes tecnológicos y condiciones relacionales del vínculo. Condiciones, asimismo, que posibilitan la emergencia de nuevos modos de presencialidad para el desarrollo de procesos de formación y de producción académica en el marco de los contextos organizacionales y, de manera más amplia, en el marco del actual contexto físico-virtual, donde la presencia física convive con la presencia virtual, moduladas, de manera constante, por las dinámicas de participación de los actores.

Nos encontramos, por lo tanto, frente a procesos modulatorios (sincrónicos y asincrónicos) que, sobre la base del modo interactivo que habilita el DHD, dan lugar a fenómenos alejados del equilibrio en una dinámica de cambio permanente y en el marco de una red colaborativa soportada sobre la multiplicidad de lo hipermedial.

Las posibilidades derivadas del funcionamiento dinámico que comporta el DHD habilitan, asimismo, modos de participación colaborativa en los procesos educativos acordes con un espíritu crítico y democrático como el que subyace al trabajo colaborativo que posibilita la modalidad de taller físico-virtual; modalidad, esta última, que da lugar al desarrollo y producción colaborativa de conocimiento y de producciones hipermediales afines a los dominios particulares en cuestión:

Como dinámica de intercambio colaborativo, la modalidad de taller físico-virtual permite un ámbito de aplicación donde el conocimiento se construye participativamente tensionando con otros y con uno mismo en la propia interrogación. Planteamos esta metodología de trabajo como imprescindible para la construcción de un contexto social y productivo físico-virtual, inclusivo y democrático (Rodríguez, 2011: 31).

Como se puede observar en lo antedicho, el marco teórico y metodológico sobre los DHD reposa sobre una concepción ética que procura promover prácticas inclusivas y democráticas a través del trabajo colaborativo por medio de las TIC, tendientes al reconocimiento de la diversidad y a la producción colectiva e interdisciplinaria de conocimientos.

En este sentido, conceptualizamos al DHD ya no solamente como una red sociotécnica que habilita una multiplicidad de acciones por parte de los actores participantes para el despliegue de las distintas prácticas que allí se desarrollen sino, principalmente, como espacios de producción discursiva que habilitan –en el campo organizacional de la educación superior- el desarrollo de procesos de reflexión crítica en un marco de participación democrática, posibilitando de ese modo el despliegue de propuestas didácticas que se distancien de los modelos de trabajo predominantes dentro de las perspectivas instrumentalistas.

En este sentido, el valor de construir un DHD en la universidad pública radica, tanto en lo teórico como en lo metodológico, en la posibilidad de:

[...] desarrollar una mirada relacional, polifónica e hipertextual (San Martín, 2003) que atienda a la complejidad de lo que implica hoy llevar adelante procesos de formación académica y profesional centrados en la inclusión social, el acceso abierto a la información y el conocimiento y el respecto a la diversidad reconceptualizando lo presencial, más allá de la positividad física, como dimensión simbólica (San Martín et al, 2010: 30).

2.7. Configuraciones vinculares: del enunciado a la enunciación

Dado el estatuto semiótico que comportan los DHD, y dadas las cualidades de los vínculos que allí se establecen, resulta menester disponer de un esquema relacional que nos permita aproximarnos a las variantes que pueden operar en cuanto a la configuración de distintos tipos de vínculo y en cuanto a los distintos *modos de decir* a los que dan lugar y, de ese modo, interrogarnos ya no (solamente) por los enunciados presentes en la superficie discursiva sino por los fenómenos enunciativos y los modos relacionales a los que dan lugar.

En este sentido, debemos subrayar dos aspectos: a) que los actores en el marco de estos sistemas llevan a efecto operaciones tanto en *producción* como en *reconocimiento* (ocupando alternamente una u otra posición); y b) destacar la importancia del lugar del emplazamiento social de los discursos dadas las inflexiones de sentido y los diversos efectos que pueden producir, por lo tanto, debemos tener presente en este punto las cualidades que anteriormente señalamos al referirnos a la noción de dispositivo.

Un primer esquema relacional que resulta adecuado a tales efectos, y provechoso para el estudio de estos fenómenos (el desarrollo de procesos educativos en el marco de un DHD), es el que propone Traversa (2009) distinguiendo los siguientes tipos de vínculo:

- I. Vínculos plenos
- II. Vínculos semi-restringidos
- III. Vínculos restringidos
- IV. Vínculos paradójales

Los vínculos plenos son los que incluyen el cuerpo de los actores en presencia y las técnicas empleadas serían las propias del cuerpo. Por otra parte, la pertinencia o no de las reglas de contacto son susceptibles de producir inflexiones de distinto nivel, tal como ocurre en el marco de cualquier relación. Encontramos como ejemplo paradigmático de éste tipo de vínculo el que se establece en el marco de las conversaciones que se desarrollan en presencia física (cara-a-cara): "El caso típico de este vínculo se ofrece en la conversación. De hecho este primer grupo comporta la coalescencia tanto temporal y espacial y un entrelazamiento de turnos de intervención, que su grado o frecuencia modaliza la naturaleza del vínculo" (Traversa, 2009: § 7).

En los del segundo grupo, en cambio, habría una reducción de las dimensiones del cuerpo que intervienen en los procesos y la relación se establecería por la mediación de algún recurso técnico que desborda los propios del cuerpo (tal es el caso del teléfono o de la videoconferencia). Al igual que en el primer caso, en el segundo "se incluye la coalescencia temporal pero no así la espacial" (Traversa, 2009: § 9).

Los vínculos del tercer tipo se caracterizan (contrariamente a los anteriores) por la ausencia de uno de los cuerpos, esto es, no hay coalescencia ni espacial ni temporal. En estos casos uno de los actores se encuentra frente a un texto (tal es el caso de la escritura, la pintura, el

cine, la fotografía...). Traversa también incluye dentro de este grupo fenómenos tales como el teatro y el arte del espectáculo (en general) en tanto que los cuerpos actuantes –en la escena y en el público- se encontrarían en registros distintos y, por lo tanto, las reglas que operan para unos no operan para los otros.

Los vínculos del cuarto tipo son aquellos que se caracterizan por la convergencia técnica. En este sentido, las sumatorias técnicas (propias de este grupo) trastocan los modos de participación del cuerpo y sus facultades en la constitución de los vínculos "(...) sumatoria que finalmente converge, al menos hasta hoy, en una solución técnica de enlace privilegiada: las pantallas" (Traversa, 2009: § 15). En este sentido, Traversa incluye dentro de este grupo algunas soluciones presentes en medios tales como la radio y la televisión, en tanto que:

(...) por una parte, estos dos medios, pueden dar lugar a difundir productos acabados, films, conciertos, ballet, etc. (salvando por supuesto lo que comporta a las posiciones de los espectadores), pero por otra (cualidad principal) a productos distanciados de ese universo III. Me refiero a la posibilidad de simultaneidad entre los acontecimientos y su mostración y la llamada 'toma directa', su derivado, que configuran una textualidad que introduce relaciones temporales y espaciales sin precedentes. La radio, para las posiciones de escucha y la televisión para configuraciones mixtas, establecen relaciones entre los cuerpos sí bien de ausencia, como en el grupo anterior, pero modeladas de modo diferente. Lo que solo era residual, por ejemplo, en el cine –la mirada a cámara- se torna protagónico (constitutivo) en la televisión, lo imposible antes es posible ahora (ver nacer o ver morir, por caso, en lo efectivo de esos actos), propiedades que tensionan en dirección al grupo II y I, lo que merece situar este conjunto en un grupo aparte. (Traversa, 2009: § 13)

Lo que nos interesa particularmente de este esquema es, por lo tanto, lo que respecta a los vínculos del cuarto tipo (los vínculos paradójales) en tanto que podemos situar a los DHD dentro de esta última categoría, ya que incluirían:

(...) todos los recursos propios de la TV o la radio (con las señaladas convergencias de técnicas), sumando además las posibilidades propias de esos mismos medios incluidas en el [grupo] III y potenciado también todo lo concerniente al II. Posibilita entonces ser espectador de un film o de cualquier expresión sonora, conversar, apelar al género epistolar, producir textos, regular y dar lugar a diferentes formas de enlace, etc.; recursos susceptibles de desplegarse para relacionarse y compartir con el conjunto de los actores participantes en el universo incluido en el sistema. (Traversa, 2009: § 16)

En este sentido, las relaciones vinculares que se configuran en el DHD se encuentran en gran medida condicionadas por las cualidades técnicas que presentan los recursos tecnológicos a los que se apela en cada caso en particular para el desarrollo de procesos educativos. El fenómeno en cuestión, por lo tanto, presenta una gran variabilidad en su desenvolvimiento dadas las cualidades particulares que comportan los recursos puestos en obra. Tales cualidades dan lugar a múltiples soluciones relacionales y enunciativas y su variabilidad se inscribe, de ese modo, en el orden del dispositivo: tanto sus cualidades temporales como espaciales, los modos en que intervienen las técnicas del cuerpo y el conjunto de elementos del orden de lo simbólico, lo icónico y lo indicial – que configuran la textualidad de los intercambios producidos en el DHD– dan lugar, en sus múltiples variaciones, a una serie de posibilidades y restricciones en el plano discursivo.

Los tipos de vínculo a los que aludimos, por lo tanto, están plenamente vinculados a (y condicionados por) las cualidades de los dispositivos en los que se emplazan los discursos de los actores,

operando tales dispositivos como fuertes reguladores de la actividad discursiva que allí se despliega, y esto da lugar, dada la variabilidad que habilita en el plano enunciativo, a inflexiones de sentido asimismo diversas.

La variabilidad que se manifiesta en el plano enunciativo, los múltiples modos de intervención que habilita la Interactividad-DHD y las diversas dinámicas discursivas que resultan de las relaciones vinculares que se configuran en el DHD, producen un enorme aumento de la complejidad en el orden de la mediatización. Estos fenómenos emergentes, dadas sus cualidades, son caracterizables como fenómenos de *ruptura de escala* y, en este sentido, los efectos de proximidad que pueden resultar de las relaciones vinculares que se establecen en el DHD son inseparables de las rupturas de escala que los dispositivos de la mediatización producen en el despliegue de la semiosis (Verón, 2001).

La mediatización de las operaciones primeras y segundas, es decir, de las representaciones icónicas y del contacto indicial, produce lo que llamaremos *rupturas de escala*. Hablamos de ruptura porque la mediatización de la primeridad y de la secundidad introduce en un nivel colectivo operaciones que antes sólo eran posibles en el contexto inmediato de la semiosis interindividual: cuando el susurro pasional del amado en el oído de la amada, es visto en gran plano y escuchado por varios millones de personas, estamos ante un fenómeno de ruptura de escala. Los medios modernos, llamados durante mucho tiempo “de masas”, son dispositivos de ruptura de escala. (Verón, 2002: 132 y 133)

Finalmente, es necesario mencionar una variante más que puede manifestarse en relación con la configuración de las relaciones vinculares. Nos referimos a la particularidad de las situaciones físico-virtuales donde se combina la presencialidad plena (cara-a-cara) con diversas formas y grados de inclusión de las TIC. En esos casos particulares, los vínculos

del tipo 1 se combinan de manera diversa con los vínculos del cuarto tipo.

Las diversas formas y grados de inclusión de las TIC habilitan, así, una gran variabilidad en la mediación y mediatización físico-virtual, incidiendo –también en grados diversos- en la configuración de las relaciones vinculares y en los modos de desenvolvimiento de las prácticas sociales.²¹

2.8. Hacia la flexibilidad dinámica del DHD y la variabilidad de la mediatización físico-virtual en el nivel superior

La importancia de atender las modalidades vinculares que pueden configurarse en el DHD y las potenciales formas de interacción que son posibles de ser desarrolladas allí radica en que nos permitiría desarrollar procesos formativos adecuados a las necesidades de cada caso en particular, atendiendo, de ese modo, a su especificidad. En este sentido, nos permitiría atender tanto a la diversidad que presentan las propuestas educativas y los objetivos específicos de cada una de ellas así como también a la singularidad y diversidad de los actores que participan en dichos procesos de formación, posibilitando, por ejemplo –y en esa misma dirección- integrar las modalidades de trabajo de los docentes a cargo de los cursos atendiendo a las variantes tanto genéricas como estilísticas que comportan sus prácticas de enseñanza.

Nos referimos, por lo tanto, a la posibilidad de desarrollar Dispositivos Hipermediales Dinámicos flexibles al contexto-problema: DHD adecuados a la especificidad de los dominios en cuestión y, de manera particular, a las prácticas formativas que se pretende desarrollar en un contexto organizacional determinado. En este sentido, atender las condiciones de funcionamiento del dispositivo y las condiciones de

²¹ Algunos ejemplos respecto de tal variabilidad se incluyen en el Capítulo VII de la presente tesis (“Unidades de desarrollo: transferencias y aplicaciones”), donde se describen diversas soluciones que se adoptaron en situaciones físico-virtuales en el marco organizacional del Instituto Universitario Nacional del Arte.

desenvolvimiento de los fenómenos en cuestión nos habilita a diseñar DHD acordes a las necesidades específicas de cada caso en particular.

Esto se torna de gran relevancia para los procesos educativos desarrollados en el nivel superior dada la gran diversidad de configuraciones didácticas que se presentan en dicho nivel educativo, las cuales responden a características no homogéneas y centradas en propósitos específicos y diferenciados en cada caso en particular. En esta misma dirección, atender a dicha diversidad y a la especificidad de las prácticas de enseñanza nos conduce a la variabilidad de la mediatización físico-virtual en atención a las características singulares de los programas educativos.

Sin embargo, tal como sostiene San Martín (2003), sabemos que la conectividad en sí misma no nos asegura que la comunicación sea provechosa ni resuelva la interactividad didáctica.

En efecto, tal como ya lo hemos señalado de manera general en relación a la técnica, en estos casos en particular (en relación al desarrollo de procesos educativos), el empleo de los mismos recursos tecnológicos puede dar lugar a funcionamientos diferenciados en relación con los diversos usos que pueden comportar al interior de las distintas prácticas. En este sentido, desde un enfoque técnico-instrumental, podrían comportar un uso que se viera reducido a la conformación de una suerte de repositorio de materiales, restringiendo de ese modo las potenciales formas de interacción y de trabajo colaborativo que estos sistemas posibilitan. Por otra parte, estas tecnologías no garantizan por sí mismas procesos formativos eficaces, en tanto que las estrategias de intervención pedagógica, la conducción y la gestión de los procesos educativos siguen estando en manos de los docentes²² y de ellos

²² En el mejor de los casos la conducción y gestión de los procesos educativos queda en manos de los docentes a cargo de los cursos, pues ha sido recurrente –en muchas propuestas educativas mediatizadas por TIC- un fenómeno de fragmentación de la actividad caracterizado por la inclusión de nuevos actantes en los procesos educativos en donde, por ejemplo, la elaboración de materiales didácticos queda en manos de agentes externos –ajenos- a los procesos formativos o los procesos de mediación quedan en manos de tutores-orientadores y coordinadores generales, quebrando, de ese modo, tanto la relación docente-alumno como la estructura de cátedra universitaria y la articulación investigación-docencia. Si bien es cierto que en los últimos años se advierte

dependen, al menos en gran medida, las dinámicas de trabajo desplegada en dichos procesos²³; de allí la importancia de considerar la distinción anteriormente señalada entre procesos de mediatización y procesos de mediación, vinculados –respectivamente– con la mediatización de contenidos y con la gestión del contacto.

Otro aspecto que debemos considerar es el que refiere a los modelos metodológicos a los que se recurre en este tipo de formación (vinculados, en muchos casos, con las características de los sistemas informáticos utilizados y la gramática de producción que subyace a ellos) ya que, en muchos casos, no suelen presentar la flexibilidad necesaria para adecuarse a las características particulares de los programas formativos que se pretende desarrollar. Este aspecto se articula también con el problema de la especificidad de la formación, en tanto que deben considerarse no sólo las cualidades particulares del universo disciplinar sobre el que se trabajará sino también las características particulares y los objetivos específicos de cada uno de los cursos a desarrollar.

Es por ello que se torna necesario trabajar en la configuración de modelos interactivos, flexibles y dinámicos adecuados a la especificidad de cada caso en particular en vista de desarrollar procesos formativos satisfactorios y, para ello, es menester partir de un diagnóstico acerca de las prácticas educativas que atienda a las configuraciones didácticas y a las estrategias de intervención pedagógica a las que se recurre en cada uno de los casos, a las características particulares del tipo de formación, a la naturaleza de los materiales puestos en obra, a los tipos de intercambio que se busca promover entre los actores y a los tipos de vínculo que se establecen en dichos procesos educativos.

un cambio paulatino en relación con esta problemática, también es cierto que los rasgos de ese modelo aún perviven, de manera insistente, en diversas propuestas educativas.

²³ Decimos que tal dinámica depende sólo en gran medida de los docentes a cargo de los cursos dado que una vez puesta en marcha la comunicación sus potenciales efectos y su desenvolvimiento específico se vuelven impredecibles. Esta impredecibilidad corresponde a la complejidad que comporta el despliegue de la semiosis y la complejidad correspondiente a los procesos inscriptos en la instancia de *reconocimiento*; aspecto capital en el estudio de los procesos de producción de sentido y, en éste dominio en particular, referido a los procesos de aprendizaje (que no son otra cosa que procesos de producción de sentido).

En esta dirección, un diagnóstico de tal naturaleza orientaría el diseño de Dispositivos Hipermediales Dinámicos adecuados a cada caso en particular. Por otra parte, permitiría no sólo determinar el tipo de recursos virtuales interactivos-comunicacionales que podrían resultar adecuados para el despliegue de los procesos educativos en cada caso sino también contemplar la posibilidad de desarrollar nuevos recursos para ampliar la flexibilidad del dispositivo y adecuarse así, de manera pertinente, a las características particulares de la formación en cada área del conocimiento y en cada caso en particular.

Consideramos asimismo que el mayor desafío no radica tanto en la selección de un sistema informático y en la implementación de determinadas herramientas, aplicaciones y servicios, sino más bien en la atención a la especificidad de las prácticas a desarrollar en el entorno virtual, por ende, el análisis de las configuraciones didácticas, la atención al contexto organizacional en que se enmarcan las prácticas y el desarrollo de conocimientos teóricos y metodológicos acerca del funcionamiento y los alcances de los dispositivos habilitados constituyen ejes centrales para diseñar DHD adecuados a cada caso en particular.

Por otra parte, dado el grado de penetración que presentan las TIC en los distintos espacios institucionales en la actualidad así como también sus alcances para el despliegue de las prácticas en los distintos ordenes de la vida social, se vuelve necesaria su atención e integración en los distintos niveles educativos para promover la inclusión social y, más aún, en el nivel superior, en vistas de desarrollar en los futuros profesionales las habilidades, competencias y disposiciones necesarias para lograr un satisfactorio desempeño profesional acorde con las características que presenta el campo de la producción en el actual contexto físico-virtual del siglo XXI.

En esta dirección, la formación superior en la crítica y difusión mediática de las artes requiere de soluciones que promuevan el desarrollo de tales habilidades y disposiciones en los estudiantes, en tanto las mismas constituyen aspectos claves para sus desempeños

profesionales futuros. Es por ello que se torna necesario, en el marco de esa formación, el desarrollo de conocimientos y saberes tanto teóricos como prácticos acerca de la producción hipermedial y la circulación discursiva por medio de las TIC en ese campo de prácticas. Dicha necesidad se torna de capital importancia, en ese dominio específico de formación, dadas las condiciones en las que se enmarcan tanto la producción y la circulación de los discursos artísticos en la contemporaneidad como las prácticas de producción de textos críticos y de difusión de las artes en el actual contexto físico-virtual en su articulación con el sistema de los medios de comunicación.

En este sentido, la relevancia social de esta problemática solicita con urgencia el desarrollo de soluciones acordes a las características de dicho dominio. Soluciones, por lo tanto, que no pueden quedar reducidas a la mera implementación tecnológica de sistemas *e-learning* convencionales sino que requieren del desarrollo de conocimientos teóricos y metodológicos acerca de los DHD –y de las dinámicas que comportan- para generar soluciones que resulten pertinentes en cuanto a las características específicas que presentan los dominios particulares en cuestión y en cuanto a las características singulares de los marcos organizacionales y de los programas formativos en los que se enmarcan los procesos educativos. En esa dirección, insistimos en la necesidad de desarrollar DHD que atiendan a las necesidades específicas de cada caso en particular y que contribuyan a la formación de perfiles profesionales – desde la participación democrática y colaborativa- acordes con los desafíos y habilidades que demanda el desempeño profesional en el actual contexto físico-virtual.

Pero antes de avanzar sobre el diagnóstico de las cualidades específicas que presentaron las configuraciones didácticas de los casos estudiados y del marco organizacional particular en que se inscribieron tales configuraciones, es necesario que profundicemos aún más sobre las problemáticas que comporta el despliegue de prácticas sociales en estos nuevos escenarios así como también acerca del modo en que se configuran las relaciones vinculares entre los actores, para poder dar

cuenta, por esa vía, de las condiciones generales que regulan dichas prácticas.

Es por ello que en el próximo capítulo nos ocuparemos de atender, desde una perspectiva sistémica y analítica de la discursividad, el modo en que se establecen las *relaciones de interpenetración* en los entornos colaborativos de aprendizaje y los factores que intervienen en la producción discursiva en dichos espacios formativos; aspectos que han sido escasamente atendidos en el estudio de estos fenómenos sociales y, por otra parte, perspectiva analítica que permite adoptar una modalidad observacional fecunda para hacer emerger fenómenos que de otro modo quedarían velados (opacos), posibilitando, de ese modo, aportar elementos constitutivos que conduzcan a una interpretación más rica acerca de la complejidad que comportan los fenómenos estudiados.

CAPITULO III

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA EN EL DHD: UNA APROXIMACIÓN SISTÉMICA

3.1. Introducción

En el primer capítulo afirmamos que, ante la emergencia de estos nuevos dispositivos destinados al desarrollo de procesos educativos y como consecuencia de las dinámicas que ellos posibilitan, se configuran nuevos modelos de gestión así como también una nueva economía de los intercambios discursivos, y esto estaría dando lugar a la conformación de un nuevo tipo de contacto entre los actores y a una serie de modalidades vinculares inéditas.

En esa misma dirección, en un trabajo anterior²⁴ -del cual recuperamos algunas nociones teóricas en el Capítulo 2 de la presente Tesis- propusimos caracterizar las cualidades particulares de esos sistemas (ECA) abordándolos desde la noción de dispositivo, refiriéndonos a dicha noción en tanto entidad encargada de regular y gestionar el contacto entre los actores y las diversas configuraciones propias de aquello que se suele denominar la discursividad social. En este sentido, partíamos de considerar algunos trabajos²⁵ que daban cuenta de

²⁴ Buján, F. (2008) "La formación mediatizada: condiciones técnicas y sociales de su funcionamiento discursivo", en: *Actas de las XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*, Facultad de Ciencia Política y RRII, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.

²⁵ Traversa, O. (2001) "Aproximaciones a la noción de dispositivo", *Signo y Seña*, N° 12, Revista del Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, p. 231-247; Meunier, J.-P. (1999) "Dispositif et théories de la communication: deux concepts en rapport de codétermination", *Revue Hermès*, N° 25, Paris: Editions du CNRS, p. 83-92; Peraya, D. (1999) "Médiation et médiatisation: le campus virtual", *Revue Hermès*, N° 25, Paris: CNRS Éditions, p. 153-168 ; Agamben, G. (2007) *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Paris:

los alcances de dicha noción en atención a los procesos de producción de sentido en el marco de distintas prácticas sociales.

Esto nos había llevado a considerar –inicialmente- la materialidad del sentido, en tanto que toda producción de sentido tiene una manifestación material, y dicha materialidad, a su vez, requiere de un tratamiento específico para la obtención de algún resultado, por lo tanto, afirmábamos allí que se ponen en obra ciertas técnicas (en el sentido de reglas para la obtención de algún resultado) que operan sobre dicha materialidad.

El emplazamiento social de dichas técnicas –y más específicamente, sus productos resultantes- da lugar a una serie de potenciales efectos de sentido (inflexiones del sentido)²⁶ en relación con el funcionamiento que comportan en el marco de las distintas prácticas sociales en las que se inscriben, y en relación también con las diversas modalidades y estrategias enunciativas a las que se recurre en cada caso.

Todo esto, finalmente, daba cuenta de la emergencia de fenómenos discursivos resultantes –en el marco de distintas prácticas sociales- de los funcionamientos posibilitados/imposibilitados por las cualidades particulares de los dispositivos puestos en obra: cualidades que, en última instancia, dan lugar al despliegue de distintos procesos semio-cognitivos productores de sentido.

El estudio de estos fenómenos implicó, asimismo, la adopción de un posicionamiento analítico particular desde donde observar la actividad discursiva generada en (y por) los dispositivos y las relaciones vinculares a las que daban lugar. Nos referimos a un posicionamiento analítico que nos permitiera, en tanto observadores de segundo orden (Rodríguez; Torres, 2003), observar los fenómenos configuracionales resultantes de

Rivages; Carlón, M. (2004) *Sobre lo televisivo: dispositivos, discursos y sujetos*, Buenos Aires: La Crujía; Charaudeau, P. (2003) "El dispositivo: la materialidad de la puesta en escena", en: *El discurso de la información*, Barcelona: Gedisa; Deleuze, G. (1990) "¿Qué es un dispositivo?", en: *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona: Gedisa.

²⁶ Cfr. Traversa, O. (2001) "Aproximaciones a la noción de dispositivo", *Signo y seña*, N° 12, Revista del Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

la articulación entre técnicas constructivas de producción textual y técnicas de instalación y alcance social, e incluso también generar inferencias (a partir de distintas marcas textuales) acerca de los esquemas de distinción con los que podrían estar operando los actores que participan –ahora sí, de manera específica- en los procesos educativos desarrollados en los Entornos Colaborativos de Aprendizaje.

En esta dirección, y a partir de una serie de aproximaciones exploratorias, surgió una necesidad concreta que motivó el desarrollo del trabajo que integra el presente capítulo: la de apelar a un marco teórico, analítico y explicativo que diera cuenta del modo en que se establecen las relaciones entre los distintos sistemas que intervienen en dichos procesos y que permitiera definir, con mayor precisión, su especificidad y estatuto en atención al desenvolvimiento del fenómeno y sus transformaciones en el tiempo.

En síntesis, el núcleo del presente capítulo lo constituye, por una parte, la pregunta acerca del modo en que se establecen las *relaciones de interpenetración sistémica* en los Entornos Colaborativos de Aprendizaje y, por otra, la indagación acerca de los factores que intervienen en la producción de sentido en dichos espacios formativos.

3.2. El sistema como fenómeno de diferenciación

El punto de partida del presente capítulo será adelantar que nos posicionaremos desde una perspectiva sistémica para concentrarnos en las relaciones de interpenetración que se establecen en (y para) el desarrollo de procesos educativos. En este sentido, señalaremos – inicialmente- que los procesos educativos se desarrollan al interior de un sistema (en el que cierto tipo de operaciones comunicativas se ligan recursivamente a otras operaciones del mismo tipo, dando así lugar a su especificidad), y ese sistema emerge como un fenómeno de diferenciación interno a la sociedad.

Los sistemas serán entendidos aquí –siguiendo a Luhmann (1998)- no como objetos sino como un entramado de operaciones, y se caracterizan por el tipo de operación que llevan a efecto. Vale señalar que el sistema dispone exclusivamente de sus propias operaciones (no pudiendo operar en su interior operaciones provenientes de otros sistemas) y esto significa que su diferenciación constitutiva se establece por medio de una *clausura en su operación* (clausura que posibilita la producción de la diferencia sistema/entorno).

Cabe señalar que la clausura operativa no implica aislamiento ya que –como veremos más adelante- los sistemas tienen la posibilidad de acoplarse estructuralmente. Por otra parte, dicha clausura en su operación implica, necesariamente, que los sistemas deben producir sus propias estructuras, y esto último solamente lo pueden efectuar a partir de sus propias operaciones.

Nos estamos refiriendo, por lo tanto, a sistemas *autopoieticos* (Maturana, 2009), *autorreferenciales* (dado que remiten a una red de operaciones propias) y *clausurados en su operación* (condición por la cual deben producir sus propias estructuras a partir del tipo de operación que llevan a efecto).

De ese modo, los sistemas se constituyen y se mantienen mediante la creación y conservación de la diferencia respecto del entorno y utilizan sus límites para regular dicha diferencia: “sin diferencia con respecto al entorno no habría autorreferencia ya que la diferencia es la premisa para la función de todas las operaciones autorreferenciales. En este sentido, la conservación de los límites es la conservación del sistema” (Luhmann, 1998: 40). La relación sistema/entorno (que constituye una unidad pero que sólo produce efectos en tanto diferencia) se establece sobre la base de una asimetría estructural que radica en la complejidad que comporta el entorno respecto del sistema, siendo la complejidad del entorno siempre mayor que la del sistema. El entorno del sistema está constituido a su vez por una multiplicidad de sistemas “que pueden entablar relaciones con otros sistemas que conforman el entorno

de los primeros, ya que para los sistemas que conforman el entorno del sistema, el sistema mismo es parte del entorno” (Luhmann, 1998: 176).

Partir de estas consideraciones generales –válidas para los distintos tipos de sistemas (sean estos biológicos, psíquicos o sociales)- nos permite aproximarnos a los distintos sistemas de funciones de la sociedad en su especificidad. Vale aclarar que la sociedad constituiría el concepto social más amplio dado que incluiría la totalidad de lo social: incluiría a todos los sistemas sociales (sistemas de funciones de la sociedad).

Concebir a la educación desde esta perspectiva nos permite arribar, preliminarmente, a la siguiente inferencia: el sistema educativo sería tan sólo un sistema parcial de la sociedad, y las operaciones que lleva a efecto para producir sus propias estructuras no son sino operaciones de tipo social, lo cual quiere decir (dentro de este marco teórico), comunicaciones.

3.3. La emergencia de la comunicación

Antes de seguir avanzando será conveniente atender a otra consideración que será de gran relevancia para el desarrollo del presente capítulo: según sostiene Luhmann (1998), la sociedad no se compone de individuos sino de comunicaciones. En este sentido, los individuos (seres humanos) se encontrarían en el entorno de los sistemas sociales. Este presupuesto teórico (derivado de las premisas anteriores) tiene fuertes implicancias sobre el conjunto de las ciencias humanas y sociales, pues pone en crisis una larga tradición que tuvo por centro al hombre como unidad de lo social.

Afirmar que el hombre no es la unidad de lo social implica, como ocurre en toda distinción, designar algo y al mismo tiempo indicar alguna otra cosa diferente a lo que se designa. En este caso, frente a tal aserción, surge la pregunta por aquello que sería lo que caracteriza a lo social. Para dar respuesta a este interrogante, entonces, es necesario

preguntarse por aquello que es común a los distintos sistemas sociales. En esta dirección, la respuesta de Luhmann (1990) es que la comunicación es la única operación genuinamente social pues es la única operación posible al interior de los sistemas sociales. Mientras que la acción es un acto personal, la comunicación, en cambio, es siempre una operación de tipo social: "es una operación social porque presupone el concurso de un gran número de sistemas de conciencia, pero precisamente, por eso, como unidad, no puede ser imputada a ninguna conciencia sola" (Luhmann, 2007: 88). Esto último significa que la comunicación es irreductible al mero acto de comunicar y constituye un orden emergente: unidad emergente que opera recursivamente con operaciones propias que estimulan, en su recursividad, la continuidad de la comunicación.

Lo anterior se torna de capital importancia en tanto que dicha concepción sobre la comunicación implica renunciar a la idea silvestre de que la comunicación transporta alguna cosa (metáfora de la *transmisión*). Sabemos que los procesos semióticos no operan de ese modo; los funcionamientos semióticos sólo son posibles a partir de la unidad de una diferencia: la asimetría constitutiva entre las instancias de producción y de reconocimiento.²⁷

Ahora bien, si aceptamos la proposición de que los sistemas se encuentran clausurados en su operación –y esto incluye también a los sistemas de conciencia (sistema que reproducen conciencia mediante la conciencia, entendida esta última como un modo de operación específico de este tipo de sistemas)²⁸–, se no presenta un núcleo problemático en torno al modo en que los sistemas de conciencia (en tanto clausurados en su operación) participan de la comunicación (concebida como realidad

²⁷ Acerca de las instancias de producción y de reconocimiento véase Verón (1987) *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona, Gedisa; y, Verón (2004) *Fragmentos de un tejido*, Barcelona, Gedisa.

²⁸ Los sistemas de conciencia son sistemas autorreferenciales que reproducen conciencia mediante conciencia (entendiendo por conciencia no algo que existe sustancialmente sino un modo de operación específico de los sistemas psíquicos), y utilizan la conciencia sólo en el contexto de sus propias operaciones (clausura operacional). Estos elementos son designados por Luhmann *representaciones*, y dichas representaciones serían necesarias para acceder a nuevas representaciones (*id est*, autorreferencialidad y autopoiesis de los sistemas de conciencia).

emergente y de carácter social). Dicho de otro modo, si no es posible la comunicación de conciencia a conciencia (*en tanto que solamente una conciencia puede pensar, pero no puede pensar con pensamientos propios dentro de otra conciencia*)²⁹, así como tampoco es posible la comunicación entre individuo y sociedad (dado que ambos constituyen sistemas clausurados en su operación), cómo es posible que a pesar de su clausura operatoria los sistemas no permanezcan aislados, y cómo se establecen las relaciones entre sistemas que se sitúan respectivamente uno en el entorno del otro. Una primera solución a estos interrogantes se podría dar a partir de la noción de acoplamiento estructural:

El acoplamiento estructural consiste en una adaptación permanente entre sistemas diferentes, que mantienen su especificidad; no se puede reducir un sistema social a los sistemas psíquicos ni viceversa. Los pensamientos de un sistema psíquico no son comunicaciones, sino eventos propios de la reproducción autopoiética de la psiquis, que estimulan o irritan al sistema de comunicaciones. La comunicación, por su lado, tampoco ingresa al flujo de pensamientos del sistema psíquico de Ego y Alter. Su papel se limita a estimular, gatillar o irritar pensamientos en el sistema psíquico. Esto nos permite entender que una misma comunicación estimule pensamientos diferentes en distintos interlocutores. La comunicación no consiste en el traspaso de un determinado contenido de un emisor a un receptor, sino en la creación intersubjetiva de sentido, que delimita un sistema social. (Rodríguez, D.; Torres, J. 2003: 131)

²⁹ "(...) de la misma manera que los sistemas de comunicación (como también, por otra parte, los cerebros, las células, etcétera), los sistemas de conciencia también son sistemas operacionalmente cerrados. No pueden tener contacto unos con otros. No existe la comunicación de conciencia a conciencia, ni entre el individuo y la sociedad (...) Solamente una conciencia puede pensar, pero no puede pensar con pensamientos propios dentro de otra conciencia" (Luhmann, N. citado en Rodríguez y Torres, 2003: 126).

En esta dirección, es posible afirmar que la comunicación se encontraría acoplada estructuralmente a los sistemas de conciencia, por medio de algún sistema semiótico.

“Una activación neuronal en un cerebro *a* no puede inducir directamente –es decir, según las vías (bioquímicas) que son las que hacen que ese cerebro *a* pase de un estado a otro- una activación neuronal en un cerebro *b*. Esta activación (o reactivación) sólo puede hacerse por una vía indirecta, por signos públicamente compartidos” (Schaeffer, 2009: 168).

Por otra parte, vale subrayar que el concepto de *irritación* se torna crucial aquí, dado que ‘pondría en marcha’ la comunicación y daría lugar a la activación (en reconocimiento) de procesamientos de la información en referencia a las propias estructuras del sistema³⁰; en otras palabras: a partir de una alta selectividad, el sistema reacciona ante ciertas irritaciones activando operaciones internas que dan lugar a la producción de sentido a partir de las estructuras que el mismo sistema produce (este es un modo de afirmar que el sentido se produce, en última instancia, en reconocimiento –a partir de la intervención de distintos factores-).

Tal como se puede advertir, estas proposiciones tienen fuertes implicancias en lo que refiere al desarrollo de procesos educativos, dado que –partiendo de estas consideraciones- tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje solamente podrían ser llevados a efecto mediante la participación en la comunicación. En este sentido, la

³⁰ “Como sistemas autopoieticos moleculares, los sistemas vivos existen en una dinámica continua de cambios estructurales generada internamente, que es modulada sólo por medio de los cambios estructurales que se desencadenan en ellos por sus interacciones en el medio en el cual existen como totalidades. En otras palabras, como sistemas autopoieticos moleculares, los sistemas vivos, y entre ellos nosotros, son sistemas estructuralmente determinados, y nada externo a ellos puede especificar o determinar qué cambios estructurales experimentan en una interacción; un agente externo, por lo tanto, puede sólo provocar en un sistema vivo cambios estructurales determinados en su estructura. Esta condición de determinismo estructural significa para nosotros seres humanos, que nada externo a nosotros puede determinar o especificar lo que pasa en nuestro interior, y que todo lo que sucede dentro de nosotros, sucede a cada instante determinado por nuestra dinámica estructural de ese instante, aún lo que llamamos experiencia estética” (Maturana, 2009: 43, tomo 1).

enseñanza constituiría un proceso en el que se participarían determinadas selecciones a la comunicación, dando lugar a posibles irritaciones que producirían efectos en reconocimiento (a partir de la emergencia de ese nuevo orden: comunicación) y que darían lugar (o no) a nuevos aprendizajes. Los procesos de aprendizaje, por consiguiente, solamente se llevarían a efecto como resultado de un modo particular de procesar diferencias por medio de distinciones (observaciones); se procesarían las irritaciones por medio de operaciones de conciencia, por lo tanto, únicamente posibles de ser llevadas a efecto al interior de los sistemas de conciencia. De ese modo, la posibilidad de producir aprendizajes tiene como base estructural la clausura operativa de los sistemas de conciencia.

A partir de lo precedente podemos inferir lo siguiente: el desarrollo de procesos educativos solamente se tornaría posible a partir de la emergencia de comunicación, entendida esta última como una realidad emergente y de carácter social.

3.4. Relaciones de interpenetración sistémica

Dado que los sistemas de conciencia (tal como señalamos anteriormente) son sistemas autopoieticos que se encuentran clausurados en su operación, es necesario dar cuenta del modo en que se establecen las relaciones entre sistemas que pertenecen recíprocamente uno al entorno del otro. Luhmann propone el concepto de *interpenetración* para dar cuenta de esta relación de reciprocidad en la que ambos sistemas se posibilitan mutuamente aportar al otro su propia complejidad. En este sentido, las relaciones entre seres humanos pueden ser entendidas como relaciones de interpenetración sistémica, y estas últimas sólo son posibles de establecerse mediante comunicación, dado que la complejidad del ser humano sólo puede desarrollarse en los sistemas sociales.

(...) la interpenetración, es decir, la contribución de complejidad en el orden de la complejidad de un sistema emergente, se da, por lo tanto, en forma de comunicación, y viceversa, cualquier forma de poner en marcha la comunicación presupone una relación de interpenetración. (Luhmann, 1998: 204)

Cuando nos referimos a relaciones de interpenetración entre seres humanos debemos tener en cuenta que estamos presuponiendo la individualidad de los sistemas de conciencia, en tanto que se constituyen a partir de su clausura y recursividad operatoria. En este sentido, la complejidad del sistema de conciencia se pondría de manifiesto en las observaciones que lleva a efecto a partir de los esquemas de distinción que emplea, los cuales tienen por base las estructuras que el sistema produce por medio de operaciones de conciencia.

Llevado esto al campo de la educación implica considerar –en primer lugar y tal como se indicó anteriormente- que el desarrollo de procesos educativos sólo es posible por medio de comunicación y, de acuerdo a lo recién expuesto, las relaciones de interpenetración sistémica, en su operar, son las que posibilitan su emergencia. Es de este modo que los procesos educativos se desarrollan en una compleja red de relaciones de interpenetración entre los sistemas de conciencia de los actores que participan en dichos procesos; procesos que, a la vez, se desarrollan dentro de un sistema social diferenciado al interior de la sociedad (definido por su función).

Pero aquí se nos presentan nuevos interrogantes: cómo se establece –a los fines educativos- la relación entre sistemas de conciencia y el sistema social educación; y, por otra parte, cómo es posible dicha relación considerando la enorme complejidad que se encuentra en el entorno de ese sistema parcial de la sociedad.

Siguiendo la línea trazada por estos interrogantes, se torna necesario que opere algún tipo de regulación que genere –en cierto

grado- una reducción de la complejidad. En este sentido, es necesario que al interior de los sistemas parciales de la sociedad se constituyan *sistemas-organización* que posibiliten el establecimiento de esas relaciones.³¹ Por lo tanto, las relaciones de interpenetración sistémica (núcleo básico del que emerge la comunicación) orientadas al desarrollo de procesos educativos, se establecen al interior de un tipo particular de sistema-organización que las posibilita.

3.5. Sistemas-organización

Para avanzar sobre lo que refiere al sistema-organización en el que se desarrollan los procesos educativos, se torna necesario establecer una distinción entre el sistema-sociedad y los sistemas-organización. En este sentido, Luhmann (2009) señala que ambas formas de construcción de sistemas se distinguen entre sí por la manera en la que cada uno de esos sistemas realiza su autopoiesis, lo que incluye diversas maneras de establecer la clausura operativa y diversas maneras de formar estructuras.

(...) las organizaciones realizan la autopoiesis de la sociedad. Sin la organización, las estructuras de la autopoiesis de la sociedad no se sostendrían, y su eliminación traería consecuencias enormes para la prosecución de la comunicación entre los seres humanos (...). Los sistemas-organización trazan límites en la sociedad debido al modo peculiar de su autopoiesis y es, por medio de estos límites, que las organizaciones son capaces de distinguirse a sí mismas de su entorno. (Luhmann, 2009: 260)

En este sentido, es necesario definir el modo en que las organizaciones realizan su autopoiesis: *la decisión* constituye la forma con la que la organización realiza su autopoiesis.

³¹ Tal necesidad compete, al menos, y atendiendo al objeto de estudio de esta tesis, a los procesos educativos que se inscriben en el ámbito de la educación formal y sistematizada.

Como operación que se realiza en la sociedad, la decisión se presenta como comunicación. No se trata aquí de un entendimiento de la decisión en el sentido interno-psicológico que surge de la voluntad y tampoco de la conciencia 'privada' de alguien que elige entre alternativas (...) Lo decisivo es que la decisión tarde o temprano sea leída como decisión, como decisión que ha sido programada, evitada, realizada (...) (Luhmann, 2009: 264)

Por consiguiente, el sistema-organización es un *sistema de decisiones clausurado operativamente* y al ejecutar nuevas decisiones las puede interpretar precisamente como nuevas. Por otra parte, tal como señala Luhmann, con el paso del tiempo los procesos de decisión en las organizaciones se pueden considerar como fenómenos de 'absorción de incertidumbre'. Dicha expresión no es un concepto dirigido a la decisión particular (en el sentido de un criterio de elección racional), sino que designa *el modo en el que se enlazan las decisiones* (Luhmann, 2009: 267).

Como se ve, aquí encontramos un aspecto central sobre el que se desarrollan las relaciones de interpenetración sistémica en los procesos educativos, en tanto que el marco regulatorio sobre el que se desarrollan dichos procesos está constituido por un sistema-organización; en otras palabras, los procesos educativos y las relaciones de interpenetración sistémica que los posibilitan (recordémoslo una vez más: por medio de comunicación) se dan en el marco de estructuras institucionales complejas que encuentran como soporte de sus operaciones autopoieticas un sistema-organización.

3.6. Relaciones de interpenetración sistémica en los Entornos Colaborativos de Aprendizaje

Se examinaron hasta aquí algunas nociones centrales de la teoría sistémico-social de Niklas Luhmann considerando los alcances que pueden comportar para el estudio de los procesos educativos y, desde esta perspectiva, hemos puesto el acento sobre el modo en que se establecen las relaciones de interpenetración sistémica para el desarrollo de dichos procesos.

En lo que sigue haremos algunos señalamientos específicos sobre los procesos educativos que se desarrollan por medio de recursos virtuales interactivos refiriéndonos, particularmente, a las usualmente denominadas 'plataformas *e-learning*' y que, de manera más específica, entenderemos aquí como sistemas de *software* que incluyen herramientas y servicios integrados para el desarrollo de procesos educativos.

En principio, es necesario señalar que estos sistemas constituyen un tipo particular de sistemas (sistemas máquina -software- y no sistemas sociales) y, a partir de su funcionamiento específico, dan lugar a la configuración de un entorno virtual (Entorno Colaborativo de Aprendizaje) en el que es posible el desarrollo de procesos educativos. En este sentido, el entorno virtual se constituye como entorno de los sistemas de conciencia de los actores y opera como soporte de las relaciones de interpenetración sistémica que allí se establecen.

Este tipo de sistemas -constituidos por aplicaciones de software en el marco de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)- tienen por finalidad ofrecer herramientas y servicios variados que posibiliten el desarrollo de procesos educativos y, a tal fin, lo que se pone en obra allí son básicamente procesos discursivos que -mediante diversas estrategias didácticas y de intervención pedagógica- dan lugar a la emergencia de un nuevo orden de realidad (comunicación) orientado a dicha finalidad. Los procesos educativos, de ese modo, se desarrollan por medio de comunicación y, en este sentido, las relaciones de

interpenetración sistémica son las que posibilitan su emergencia: los actores (que son entorno del sistema) a partir de estas relaciones pondrían su complejidad a disposición del sistema (que es entorno de los actores) y viceversa, el sistema –retroactivamente- aportaría a los primeros su propia complejidad (generando así una relación de reciprocidad).

Cabe señalar, en cuanto a su especificidad, que los entornos virtuales se incluyen dentro del sistema educación (diferenciándose así de otros entornos que integran el universo de la *web*) pero, como hemos visto, a condición de que estén enmarcados en un sistema-organización (en tanto sistema de decisiones clausurado operativamente) en el que su autopoiesis se oriente al desarrollo de procesos educativos. Asimismo, la recursividad de la comunicación en los entornos virtuales se establece (en líneas generales) a partir de tematizaciones específicas (selecciones de un observador participadas a la comunicación) que constituyen objetos –discursivos-³² orientados a la producción de aprendizajes. De ese modo, los procesos pedagógicos desarrollados en esos espacios –a partir de las relaciones de interpenetración que allí se establecen- dan lugar a la emergencia y a la continuidad de la comunicación.

Por otra parte, dichos sistemas de software comportan una disposición de componentes estructurales y una normatividad funcional específica que actúan también como factores de producción y determinan el tipo de operaciones que serán llevadas a efecto en el entorno virtual, configurando de ese modo una red de operaciones propias y, así, un modo operativo específico en ese tipo de sistemas (autorreferencialidad derivada de la clausura operatoria); se establece, de ese modo, una red de producción que los produce y que sienta la base estructural para dar lugar a la emergencia de comunicación a partir de las relaciones de interpenetración que se susciten.

³² Señalamos, en esta dirección, que el conjunto de las prácticas que despliegan los actores en los entornos virtuales son de naturaleza discursiva; del mismo modo, conceptualizamos como discursos al conjunto de las producciones textuales que son participadas en dichos espacios (*eg.* materiales didácticos).

Vale señalar, en esta misma dirección, que los intercambios producidos en estos espacios se desenvuelven de manera dinámica – sobre la base de las condiciones técnicas del sistema- posibilitando a los actores participantes operar alternadamente tanto en producción como en reconocimiento; a la vez, el sistema habilita la posibilidad de desarrollar procesos colaborativos –en distintos espacios- en los que los actores pueden producir objetos de manera conjunta y operar transformaciones sobre los mismos (tanto de manera sincrónica como asincrónica).

Ahora bien, si consideramos que los intercambios discursivos, los desplazamientos enunciativos y los diversos tipos de vínculo que se establecen entre los actores que participan en dichos procesos se dan a través de las diversas configuraciones textuales y tecnológicas que componen los distintos espacios que integran los entornos virtuales, y si consideramos también que los actores operan en esos procesos siempre frente a una pantalla electrónica, entonces, se torna crucial atender a las interfaces con la que operan los actores. Subrayemos, en esta dirección, que los actores establecen contacto con una *interfaz en pantalla* para acceder a los diversos conjuntos textuales y para establecer diversos tipos de vínculo mediante sus intercambios discursivos.

Las interfaces a las que estamos haciendo referencia constituyen, básicamente, una superficie de contacto; superficie que comporta una configuración particular de elementos dispuestos estratégicamente. Ahora bien, si concebimos la interfaz como un tipo particular de superficie que opera como soporte de las configuraciones textuales, podemos afirmar, posicionándonos desde la teoría de los Discursos Sociales (Verón, 1987), que dichas interfaces –así como también los discursos que allí encuentran un soporte material- resultan de un conjunto de operaciones que reenvían a una gramática de producción (GP) la cual se explica, a su vez, por un conjunto de condiciones de producción (CP) (Boutaud et Verón, 2007).

Lo que nos interesa subrayar aquí es que lo que denominamos interfaz constituye una entidad que opera como enlace entre las instancias de producción y de reconocimiento. De ese modo, la interfaz constituye una superficie de contacto que, podríamos decir, da lugar a la circulación discursiva (= diferencia entre la producción y el reconocimiento [Verón, 2002]). La asimetría entre los procesos de producción y de reconocimiento encontraría entonces aquí una suerte de "membrana" que, a la vez que diferencia los procesos, los pone en relación.

En síntesis: las interfaces con las que se ponen en contacto los actores –las cuales operan como entorno de sus sistemas de conciencia– constituyen una superficie que posibilita la articulación entre los procesos de producción y de reconocimiento (dando así lugar al despliegue de la semiosis) a partir de las relaciones de interpenetración sistémica que se suscitan en el entorno virtual. En este sentido, la función que cumplen las interfaces con las que se ponen en contacto los actores no es otra que la de producir un acoplamiento estructural con sus sistemas de conciencia, dando lugar, de ese modo, a la emergencia de comunicación.

3.7. Materialización de la complejidad de los actores

En atención a la naturaleza de los fenómenos que abordamos en el presente capítulo, es preciso hacer algunos señalamientos, de manera más específica, en relación con el modo en que los actores ponen su propia complejidad a disposición de los sistemas que conforman su entorno en el marco de los Entornos Colaborativos de Aprendizaje (ECA).

Señalaremos pues, en primer lugar, que los ECA a los que hacemos referencia comportan ciertas condiciones de producción que posibilitan a los actores llevar a efecto, tal como hemos señalado, operaciones a través del contacto con una interfaz. Estas operaciones son básicamente operaciones discursivas (más allá de que al interior de los sistemas informáticos dichas operaciones puedan ser traducidas en operaciones de otra naturaleza), y es a partir del despliegue de dichas

operaciones discursivas que es posible el desarrollo de procesos de producción de sentido (a partir de la comunicación resultante del establecimiento de relaciones de interpenetración sistémica). Estas operaciones discursivas, llevadas a efecto por los actores, son operaciones realizadas tanto en las instancias de producción como en las de reconocimiento, lo cual genera un funcionamiento dinámico y la activación de la circulación discursiva en relación con los procesos educativos allí desarrollados.

Ahora bien, esto significa que, en virtud de las cualidades que comporta el sistema, los actores (que son entorno del sistema) al operar ya no sólo en reconocimiento sino también en producción, irritan al sistema comunicación generando una serie de operaciones que son materializadas en configuraciones textuales a las que se accede a través de una interfaz en pantalla. Estos conjuntos discursivos constituyen, básicamente, configuraciones de sentido.

Por otra parte, y en atención a la finalidad de estos sistemas –que como ya señalamos, es la de posibilitar el desarrollo de procesos educativos (mediante comunicación)-, gran parte de estas configuraciones textuales están constituidas por textos lingüísticos, aunque cabe destacar también no sólo la presencia y relevancia tanto de imágenes estáticas y cinéticas como de componentes sonoros y de diversos operadores de señalamiento, sino también los múltiples modos de enlace y encabalgamiento que pueden comportar tales componentes en los productos finales que resultan en configuraciones hipermediales, donde, asimismo, la *puesta en pantalla* ocupa un lugar de destacada importancia en relación con los procesos de producción de sentido.

Este conjunto de elementos configuracionales de la textualidad dan lugar a que, cuando los actores operan en producción, sus operaciones se materialicen en enunciados. Lo que encontramos allí son en realidad marcas discursivas (que remiten a operaciones efectuadas en la instancia de producción) correspondientes a restricciones del lenguaje, y que responden ya no al tipo de operaciones propias de los sistemas psíquicos

(a las que, por otra parte, no tenemos acceso)³³ sino a operaciones propias del lenguaje, por ende, de carácter social.

Volvamos a afirmar entonces, en esta misma dirección, que los sistemas de conciencia se encuentran acoplados estructuralmente a la comunicación por medio de algún sistema semiótico, y este particular acoplamiento sería el que permitiría que los actores pongan su complejidad a disposición de los sistemas que se encuentran en su entorno.

Entenderemos entonces, de manera general, que la complejidad de los actores sociales, su singularidad, su subjetividad, es puesta a disposición de su entorno (o más precisamente, a disposición de los sistemas que se encuentra en su entorno), y esto se lograría a partir del establecimiento de relaciones de interpenetración y como efecto de los procesos de acoplamiento estructural. En este sentido, los marcadores que podemos encontrar en una superficie discursiva (esa particular materialización de fenómenos mentales a los que no tenemos acceso), los enunciados que un actor produce, responden a su propia complejidad y, por ende, a los esquemas de distinción –de observación- que pone en funcionamiento.

Por otra parte, dado que la comunicación no puede ser reducida al mero acto de comunicar –tal como se señaló en el acápite 3.3.- podemos afirmar que todo proceso enunciativo se desarrolla de manera intersubjetiva, dado que intervendría la complejidad de cada uno de los actores participantes en la comunicación, generándose así una serie de ajustes intersubjetivos: un entreluzo en el que los actores participan

³³ Antoine Culioli señala que “el enunciado es una configuración de *marcadores*, que son a su vez la huella de *operaciones*, es decir, que es la materialización de *fenómenos mentales* a los cuales no tenemos acceso” (Culioli, 2002).

“Si partimos del principio teórico, expuesto en otro lugar, de que existen tres niveles de representación (nivel I, lenguaje [nociones, operaciones]; nivel II, lenguas [configuraciones de marcadores]; nivel III, metalingüístico), plantearemos que las unidades de nivel II son marcadores de operaciones de nivel I (*nivel al que no tenemos acceso de otra manera que no sea a través de esas huellas que son los marcadores*). El trabajo metalingüístico consistirá en reconstruir las operaciones y las cadenas de operaciones cuya forma empírica es el marcador” (Culioli, 1986).

sus propias representaciones, de manera modulada, en relación a algún referente.

3.8. La máquina como factor de producción de sentido

En el acápite 3.6. señalamos que las 'plataformas *e-learning*' constituyen un tipo particular de sistemas: sistemas máquina (*software*) y no sistemas sociales. Estos sistemas son también sistemas clausurados en su operación y, como ya señalamos, a través de su interfaz producen un acoplamiento estructural con los sistemas de conciencia de los actores.

Ahora bien, así como los sistemas de conciencia presuponen una estructura neurológica³⁴ (base biológica que da lugar a la emergencia de operaciones de conciencia que se ligan recursivamente a otras operaciones del mismo tipo, produciendo así su autopoiesis mediante la autorreferencialidad), los sistemas máquinas presuponen un complejo tecnológico que, a partir de un tipo de funcionamiento específico (su operación específica = operación técnica), configuran un objeto técnico determinado.

La operación técnica, tal como señala Simondon (2007), es independiente del tipo de trabajo que se realice con la máquina, por lo tanto, esta última obedece exclusivamente a las reglas que constituyen su funcionamiento operativo. Sin embargo, esto no significa que la máquina ofrezca solamente resultados sumarios sino que, en función de su grado de tecnicidad, puede presentar cierto margen de indeterminación:

³⁴ "(la) vida mental es un nivel específico de estructuración y de funcionalidad biológicas, cuya explicación causal suficiente es de orden genealógico (...). Lejos de corresponder a una ruptura óptica, las facultades mentales humanas aparecen entonces como un resultado natural entre otros de la evolución biológica" (Schaeffer, 2009: 126).

El verdadero perfeccionamiento de las máquinas, aquel del cual se puede decir que eleva el grado de tecnicidad, corresponde no a un acrecentamiento del automatismo, sino, por el contrario, al hecho de que el funcionamiento de una máquina preserve cierto margen de indeterminación. Es este margen de indeterminación lo que permite a la máquina ser sensible a una información exterior. A través de esta sensibilidad de las máquinas a la información se puede consumir un conjunto técnico, y no por un aumento del automatismo. Una máquina puramente automática, completamente cerrada sobre ella misma, solamente podría ofrecer resultados sumarios. La máquina que está dotada de una alta tecnicidad es una *máquina abierta*³⁵, y el conjunto de máquinas abiertas supone al hombre como organizador permanente (...) (Simondon, 2007: 33).

En esta dirección, los sistemas *e-learning* constituyen máquinas (tecnologías de software) dotadas de una alta tecnicidad y, por lo tanto, preservan cierto margen de indeterminación. Sin embargo, hay que señalar que la apertura a la que refiere Simondon respecto de las 'máquinas abiertas' no debe ser confundida con la clausura operacional que comporta el sistema máquina en su funcionamiento: la máquina es un sistema autorreferencial, por lo tanto, para producir sus propias operaciones remite a una red de operaciones propias y, en este sentido, es necesario que el sistema se encuentre clausurado en su operación.³⁶ Insistamos en esto: la clausura no debe ser entendida como aislamiento, en tanto que la clausura refiere solamente a un cierre de tipo operacional, pero presupone apertura material y energética; es por esta razón que el sistema puede acoplarse estructuralmente con otros sistemas.

³⁵ El subrayado es nuestro.

³⁶ Es necesario señalar, respecto de las tecnologías de software a las que nos venimos refiriendo, que en tanto constituyen tecnologías *Open Source* es posible intervenir en la configuración de su código. Esta posibilidad de intervención sobre su código permite establecer y modificar su funcionamiento específico.

Ahora bien, en cuanto a su especificidad, estos sistemas de software están integrados por una serie de recursos virtuales interactivos que dan lugar a funcionamientos discursivos diferenciados en función de (y determinados por) las condiciones propias del funcionamiento operativo de las herramientas y servicios: en el entorno virtual, de ese modo, se configuran distintos dispositivos que dan lugar a distintos modos de establecer, gestionar y regular el contacto, y así, permiten que se establezcan diversas modalidades vinculares entre los actores que participan en ellos.

Lo anterior nos lleva a interrogarnos por la discursividad que comportan estos sistemas atendiendo a los diferentes recursos comunicacionales que habilitan las herramientas hipermediales (así como también a los intercambios discursivos que promueven), dado que sus cualidades particulares intervendrían como factores productores de sentido y darían lugar a la emergencia de discursividades singulares.

Asimismo, la máquina genera un nuevo tipo de interfaz con nuestros dispositivos naturales (modificando nuestra relación con el tiempo y el espacio), interviniendo, de ese modo, en los procesos discursivos y produciendo grandes cambios no sólo en el orden de lo técnico (por medio de las tecnologías puestas en funcionamiento) sino también grandes modificaciones en el orden de lo social (emergencia de nuevas posiciones espectatoriales, nuevas modalidades vinculares, nuevas disposiciones).³⁷

A partir de lo anterior podemos afirmar que en los procesos discursivos que allí se suscitan intervienen condiciones de producción que no son solamente de carácter social y que podríamos denominar como propias del funcionamiento operativo técnico-maquinístico (intervienen entonces allí factores de producción de distinto grado y estatuto); en otros términos, las cualidades que comporta la máquina (software) intervienen como factores productores de sentido y configuran dinámicas

³⁷ Al respecto, véase: Maisonneuve, S. (2007) "«La Voix de son Maître»: entre corps et technique, l'avènement d'une écoute musicale nouvelle au XXe siècle", *Communications* N° 81, Seuil, Paris. En la misma dirección: Buján, F. (2009) "Dispositivos y disposiciones: el entreluzamiento del cuerpo y la técnica", *Figuraciones* N° 5, IUNA, Buenos Aires.

discursivas específicas ligadas a los tipos de intercambio que promueven (o restringen) los recursos comunicacionales que habilitan las herramientas hipermediales.³⁸

3.9. Implicancias para el estudio

En este capítulo nos hemos ocupado de atender un conjunto de problemáticas referidas al modo en que se establecen las relaciones de interpenetración sistémica en los ECA destinados al desarrollo de procesos educativos. Tales procesos, como hemos visto, sólo son posibles de ser desarrollados por medio de comunicación y, en este sentido, las relaciones de interpenetración sistémica son las que posibilitan su emergencia.

Por otra parte, la indagación acerca de los factores que intervienen en la producción discursiva en dichos espacios (que, como ya se señaló, presentan distinto grado y estatuto) nos llevó a considerar no sólo aquellos factores que corresponden al orden de lo social sino también los que resultan del funcionamiento operativo de los objetos técnicos. Particularmente, estos últimos –inscritos estrictamente en el nivel del dispositivo- operan como fuertes reguladores de la actividad discursiva: posibilitando o imposibilitando, promoviendo o inhibiendo, mostrando u ocultando... al fin, interviniendo como moduladores de las prácticas, produciendo variantes en la discursividad y condicionando el modo en que se configuran las relaciones vinculares.

Consideramos que la perspectiva adoptada para el abordaje de las cuestiones tratadas en el presente capítulo nos sitúa en una posición analítica provechosa para el estudio de estos fenómenos emergentes, en tanto que nos permite no sólo atender la especificidad y la complejidad que comportan tales procesos sino también los diferentes factores que

³⁸ Cada uno de ellas presentando rasgos particulares (por ejemplo, en el orden de lo temporal o de lo indicial) derivados de sus condiciones específicas de funcionamiento. Piénsese, por tomar un ejemplo, en el funcionamiento de las herramientas Foro y Chat (recursos habitualmente empleados en los entornos colaborativos de aprendizaje) y sus relaciones con la gestión del tiempo (al menos en sus modos de uso más habituales), esto es: con hiato temporal / sin hiato temporal.

intervienen, condicionan y a la vez posibilitan el desarrollo de la actividad discursiva en dichos espacios.

La perspectiva adoptada, por lo tanto, resulta no sólo conveniente para abordar la naturaleza de los fenómenos en cuestión sino muy provechosa para atender la complejidad que comportan tales fenómenos emergentes. En este sentido, nos provee de un marco teórico y analítico que contribuye a comprender el modo en que se desarrollan los procesos discursivos en estas redes sociotécnicas en las que se integran configuraciones tecnológicas y aspectos sociales para el despliegue de las prácticas educativas.

Diseñar Dispositivos Hipermediales Dinámicos para el desarrollo de procesos educativos en el nivel superior requiere, necesariamente, tomar en consideración las condiciones generales en las que se enmarcan los procesos de producción en el DHD; condiciones que, como ya hemos señalado, regulan y determinan –al menos en un alto grado- las dinámicas de desenvolvimiento de los procesos discursivos.

Por otra parte, atender a los factores que intervienen en la producción discursiva en el marco de estas redes sociotécnicas contribuye de modo favorable –en un plano metodológico- a la elaboración de propuestas didácticas y estrategias de intervención pedagógica acordes con las características que presenta el actual contexto físico-virtual.

Es en este sentido que las consideraciones expuestas en el presente capítulo (y que retomaremos, particularmente, en el capítulo VIII) han contribuido al desarrollo del estudio –acompañando las distintas fases del desarrollo de la investigación- al favorecer la adopción de una posición observacional provechosa y proveer un marco analítico e interpretativo que se tornó fecundo para dar cuenta de los procesos de transposición semiótica implicados en el pasaje de las prácticas de enseñanza de la modalidad con presencialidad física plena (cara-a-cara) a aquellas otras desplegadas en el marco de un DHD. Sobre el modo particular en que se procedió para producir dicho pasaje nos referiremos en los próximos capítulos.

CAPITULO IV

CAPITULO IV

CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA Y

RELEVAMIENTOS INICIALES

4.1. Introducción

Diseñar Dispositivos Hipermediales Dinámicos para el desarrollo de procesos educativos en actual contexto físico-virtual requiere, como hemos señalado en los capítulos anteriores, partir de un diagnóstico acerca del contexto en que se enmarcan las prácticas y de las cualidades específicas que presentan las configuraciones didácticas en cada caso en particular. En esta dirección, pensar una propuesta de formación de posgrado en el dominio de la producción de textos críticos y difusión mediática de las artes a partir de la configuración de un DHD –en el marco institucional del ATCA-IUNA- que diera lugar al despliegue de prácticas colaborativas y que fueran acordes con las características que presenta el trabajo profesional en el dominio en cuestión, implicó atender, ya desde un primer momento, tanto a la singularidad de los casos estudiados dentro de ese contexto institucional como a la especificidad de su objeto de enseñanza: la crítica y la difusión de las artes y su articulación con los medios de comunicación en la contemporaneidad.

En este sentido, tal como anticipamos en el Capítulo 2, se tornaba necesario desarrollar DHD sensibles al contexto-problema que atendieran a las necesidades específicas de cada caso en particular y que contribuyeran a la formación de perfiles profesionales –desde la participación democrática y colaborativa- acordes con los desafíos,

competencias y habilidades que demanda el desempeño profesional en el dominio en cuestión en el marco del actual contexto físico-virtual.

Sumado a lo anterior, se hacía necesario partir de un relevamiento acerca de la producción teórica y metodológica en el campo de la educación mediada por las TIC de los últimos años y las posibilidades que ofrecen los sistemas informáticos contemporáneos diseñados específicamente para el desarrollo de procesos educativos, para recurrir a soluciones tecnológicas y generar propuestas metodológicas afines a la singularidad de los casos y que atendieran, asimismo, al conjunto de problemáticas relativas a la formación superior en el campo específico (enunciadas en el primer capítulo de esta Tesis).

En este sentido, el presente capítulo, así como los tres subsiguientes, tienen como objetivo dar cuenta del desarrollo de los distintos momentos que correspondieron a las fases (empíricas) de desarrollo de la investigación y que se encontraron en consonancia con lo contemplado en el plan de trabajo del proyecto PICT 38120; recorrido, entonces, que presenta un carácter predominantemente descriptivo y en el que se destacan ciertos elementos de interés para la proyección de iniciativas semejantes, esto es, sobre la construcción de Dispositivos Hipermediales Dinámicos para poner en obra propuestas educativas en el campo tratado atendiendo a las características y a las diversas realidades que se presentan en el actual contexto físico-virtual.

Se optó, a tales efectos, por seguir el orden de tareas que se propusiera en el plan de trabajo original y que se corresponde con el decurso de realización efectivo; de esta manera, se hacen patentes tanto los aciertos como las dificultades de ese curso de acción. Consideramos que proceder de ese modo presenta dos grandes beneficios: por un lado, se recupera –de manera cronológica– el conjunto de las tareas efectuadas en el marco de la investigación, contribuyendo así a una comunicación más clara del curso de acción; por otro, se patentizan los presupuestos de orden teórico general que se pusieron en obra para formular y desarrollar tal recorrido, entendiendo que, dado uno de nuestro

propósitos principales –formular lineamientos metodológicos para el desarrollo de procesos educativos que integren las TIC con distintos grados de mediatización y que conduzcan a la variabilidad de la mediatización físico-virtual en atención a las características singulares de los programas educativos- ese tipo de consideraciones no resultan ociosas.

Procediendo de ese modo, estas páginas presentan un carácter narrativo de los diferentes episodios del trabajo, pues buena parte de ellos tienen características emergentes y, por lo tanto, no fácilmente previsibles de antemano. Esos sucesos han enriquecido el conjunto de problemas a enfrentar, resultado de contrastar el complejo proceso de la enseñanza presencial con otro no menos complejo –y parcialmente desconocido- que comporta el desarrollo de procesos educativos a través de la Interactividad-DHD, donde los intercambios discursivos, los desplazamientos enunciativos y los vínculos intersubjetivos que se establecen entre los actores se encuentran mediados por técnicas cambiantes que son fruto de los avances tanto en el plano de los recursos artefactuales como en el de los procedimientos a los que se recurre en cada caso.

Este ordenamiento, entonces, se realiza con la expectativa de que se visualice la importancia de atender a las relaciones entre producción y reconocimiento como fundamento de un curso metodológico para construir Dispositivos Hipermediales Dinámicos sensibles al contexto-problema destinados al desarrollo de procesos educativos en el nivel superior y en el marco del actual contexto físico-virtual.

En nuestro caso, en el polo de la producción se encuentra, como se verá, un conjunto de componentes que incluye una sumatoria de experiencias de larga duración, asentadas en horizontes teóricos con frecuencia controvertidos –la reflexión y la práctica crítica-, las que apuntan a desentrañar un objeto que no lo es menos: el arte. A esta singularidad se le suma el hecho de que tradicionalmente su enseñanza se basó en la tradicional modalidad presencial. Estos componentes

forman parte del racimo de condiciones productivas que operan como punto de partida. En la nueva meta –y sus potenciales efectos de reconocimiento- se hace necesario tener en cuenta esas condiciones y establecer las pautas de traducción/transposición de aquellas para dar lugar a otras, las que no pueden ser menos que nuevas (o al menos comportar un estatuto diferente) dadas las cualidades que comportan tanto el nuevo escenario como cada uno de los dispositivos a los que se apela en cada caso para el despliegue de las prácticas.

En esta dirección, entonces, tanto el conjunto de instancias que conformaron dicho recorrido como el conjunto de acciones llevadas a efecto para dar cumplimiento a cada una de ellas (en consonancia con los objetivos propuestos y a las que nos referiremos a continuación) tuvieron un horizonte en común: el de generar estrategias de pasaje de las prácticas de enseñanza que ya habían sido desarrolladas de manera satisfactoria en el marco institucional del ATCA-IUNA en la modalidad con presencialidad plena a un nuevo escenario plenamente mediatizado a partir de la configuración de un DHD especialmente diseñado en atención a las características singulares de cada uno de los casos involucrados en la experiencia.

En el presente capítulo nos referiremos, de manera específica, al contexto en el que se enmarcó la experiencia y al conjunto de relevamientos iniciales que se efectuaron en vistas de aportar elementos para generar un diagnóstico general. Luego de ello se hace referencia a la elección, instalación y configuración del entorno colaborativo de código abierto empleado para la producción y desarrollo de las unidades experimentales en el marco de la investigación.

4.2. Contexto de la experiencia

Tal como se señaló en el acápite 1.2., la presente Tesis se enmarcó de manera específica dentro del proyecto de investigación *Pantallas*

críticas (Ref. PICT 38120)³⁹, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y radicado en el Área Transdepartamental de Crítica de Artes (ATCA) del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA); proyecto que, como ya anticipamos, tuvo dentro de sus principales objetivos la construcción de un modelo metodológico para el desarrollo de la educación superior en la crítica y difusión de las artes por vía de la aplicación de recursos virtuales interactivos.

Dentro de ese marco, las experiencias llevadas a efecto para dar lugar a los desarrollos experimentales tomaron como unidades de análisis tres unidades curriculares de la carrera de *Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes* dependiente del ATCA del IUNA⁴⁰. Dicha carrera de posgrado fue creada en el año 2003, dando lugar a una formación específica y con pocos antecedentes (o sólo parciales) tanto en el ámbito nacional como en el exterior. La singularidad de la carrera deviene de la atención prestada a la

³⁹ Desarrollado entre los años 2007 y 2010.

⁴⁰ "El IUNA como institución fue consecuencia de diversos factores (históricos, políticos, educativos, artísticos y sociales) que se dieron cita -finalmente- en un mismo tiempo y lugar, a fines del '96. Fue creado por el Decreto Nacional del Poder Ejecutivo 1404-3/12/96 y significó la concreción de un proyecto largamente demorado cuyo criterio fue el de transformar en universitaria la educación artística dependiente de la Nación radicada en la Ciudad de Buenos Aires. Esta transformación no fue sólo una cuestión formal, sino que buscó la jerarquización de la enseñanza artística reconociendo el arte como generador de conocimiento. Así, siete prestigiosos conservatorios, escuelas e instituciones terciarios y superiores de arte –el Conservatorio Nacional Superior de Música "Carlos López Bucharcho", la Escuela Nacional de Bellas Artes "Prilidiano Pueyrredón", la Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación "Ernesto de la Cárcova", el Instituto Nacional Superior de Cerámica, la Escuela Nacional de Arte Dramático "Antonio Cunill Cabanellas", el Instituto Nacional Superior de Danzas y el Instituto Nacional Superior de Folklore - conformaron el capital con el que se creó el IUNA. A su vez, la incorporación de nuevos lenguajes artísticos, además de la formación específica de docentes y críticos especializados en las distintas disciplinas tornó imprescindible la creación y la puesta en funcionamiento de cuatro nuevas unidades dedicadas a la formación docente, a las artes multimediales, a las artes audiovisuales y a la crítica de arte. La unión de las siete instituciones históricas más las nuevas áreas da como resultado una propuesta absolutamente innovadora –no sólo en la Argentina, sino en Latinoamérica y, hasta en el mundo -, que buscó adecuar la enseñanza artística a las necesidades del nuevo siglo. La propuesta busca facilitar la interrelación entre las distintas artes, respetando las diferencias de cada área pero potenciando los infinitos cruces de fronteras entre uno y otro lenguaje. En este sentido, la posibilidad de que convivan en una misma institución estudiantes de Música, Teatro, Cine, Artes Visuales, Danza, Multimedia, etc. pretende favorecer y promover un intercambio que el genuino desarrollo de cada una de las disciplinas luego traerá inevitablemente aparejado". Fuente: Página Oficial del IUNA, *Institucional, Historia*: <http://www.iuna.edu.ar/contenidos/43-historia> (consultada el 4-04-2011).

especificidad cultural de las sociedades actuales y en especial a los modos en que se articulan las artes –y las prácticas de producción estética en general- con los medios. La experiencia en el dictado de dicha carrera, en el transcurso de las primeras cuatro cohortes (anteriores al inicio del proyecto), puso en evidencia el peso de algunas propiedades del campo de desempeño circunscripto, a partir del reconocimiento de que se trata de una enseñanza que, más allá de los aportes técnicos, teóricos o de destrezas, posibilita un aprovechamiento que se dirige hacia una modificación del posicionamiento (*punto de vista*) del futuro profesional, habilitándose así una relación diferente y más productiva con el objeto. Por otra parte, los resultados del dictado de la carrera en esas primeras cohortes habían sido satisfactorios tanto por el porcentaje de egresados (en relación con el número de ingresantes efectivos a la carrera) como por la calidad de los trabajos (según la evaluación de los docentes a cargo de los seminarios y talleres que la componen).

A partir del reconocimiento y del valor asignado al posicionamiento que debían adoptar los futuros profesionales en formación en el marco de la carrera de especialización es que se formuló, a modo de hipótesis general y en atención al objeto de la investigación, que las posibilidades de frecuentación y diversificación del acceso a la información, sumadas a la posibilidad de intervenir sobre la textualidad de manera interactiva a partir del desarrollo de procesos colaborativos a través de la modalidad de taller, favorecerían el vínculo requerido para el desarrollo de la práctica crítica y la de difusión de las artes, lugar profesional que difiere tanto del modelo de comunicación característico del productor como del correspondiente al espectador.

Tal vínculo constituye la base del posicionamiento en el contexto de la actividad profesional, la que conlleva tanto un acercamiento a la información como a su procesamiento y que las propuestas resultantes de las experiencias desarrolladas en el marco del proyecto debían favorecer y sistematizar. Esta singularidad del proceso de relación con el objeto requiere, así, y al igual que en otras disciplinas y profesiones, de

un proceso 'madurativo' que se cumple en el decurso de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De allí que, como anticipamos en el Capítulo I de la presente Tesis, el desarrollo de un modelo metodológico a tales fines requería de un aporte productivo y evaluativo original que permitiera afrontar, de manera sistemática, los nuevos requerimientos de composición hipermedial de los discursos críticos y de difusión artística, en tanto constituye un aspecto clave para el desempeño profesional del crítico y difusor de las artes en la contemporaneidad. Es en esta dirección que se propuso, en el marco de la investigación, desarrollar e implementar tecnología sensible al contexto-problema considerando tanto las características propias del entorno académico presencial como la diversa y compleja realidad de los actores sociales en los marcos organizacionales. De allí surgió la necesidad, atendida en la presente tesis, de focalizar sobre el estudio de las estrategias enunciativas y las cualidades de los vínculos que se configuran en el DHD a fin de proveer aportes teóricos pertinentes a las prácticas de formación en crítica y difusión mediática de las artes en el actual contexto físico-virtual, y aportar así a la producción de conocimientos tanto teóricos como metodológicos para el desarrollo e implementación de aplicaciones distribuidas de código abierto y a la de productos hipermediales y propuestas metodológicas para *e-learning* en el campo de la educación superior, investigación y transferencia tecnológica.

Para dar cumplimiento a esto, se seleccionaron (tal como ya fue mencionado) tres Unidades de Análisis que se correspondían con tres Unidades Curriculares de la Carrera, a partir del doble criterio que anticipamos en el acápite 1.6:

- a- Cada una de ellas parecía comportar características diferenciales tanto en lo que correspondía a la sustancia temática objeto de la enseñanza como a las habilidades y destrezas que buscaban promover para la formación de profesionales en el campo de la crítica y difusión de las artes.

- b- Cada una de ellas se desarrollaba en momentos claramente diferenciados de la carrera (fase inicial, fase intermedia y fase terminal), lo cual suponía la posibilidad de efectuar un seguimiento diacrónico de los desarrollos experimentales y capitalizar progresivamente los aportes producidos en cada unidad de desarrollo.

Estas Unidades de Análisis (UA), que darían lugar al desarrollo de los Prototipos Experimentales (PE), correspondieron a las siguientes Unidades Curriculares de la Carrera de Especialización⁴¹:

UA1: Seminario "Problemáticas del Arte Contemporáneo" (PAC)

UA2: Seminario "Semiótica de las Artes" (SA)

UA3: "Taller de Producción" (TPr)

Por otra parte, y sumando aportes a la problemática en cuestión, se disponía ya al inicio de la investigación de un diagnóstico contextualizado sobre plataformas *e-learning* efectuado en el marco del programa de I+D+T *Dispositivos Hipermediales Dinámicos*. En esta dirección, se venía desarrollando un seguimiento permanente (a lo largo de más de 10 años y que se continúa desarrollando actualmente) de ofertas existentes con respecto a plataformas y propuestas para *e-learning* en el contexto iberoamericano, vinculando al marco analítico temáticas centrales de la educación intercultural, aprendizaje organizacional, comunicación hipermedial y equipamiento tecnológico disponible. Asimismo, en el marco de dicho programa y teniendo en cuenta las problemáticas de implementación de diseños adaptados a las instituciones de educación superior, se venía trabajando (en el marco de

⁴¹ La carrera de *Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes* integra, actualmente, un tramo curricular de la carrera de *Maestría en Crítica y Difusión de las Artes* que se dicta desde el año 2011 en el ATCA-IUNA, pudiéndose optar por acceder solamente al título de especialización (completando el recorrido curricular de ese tramo formativo y defendiendo el Proyecto Final Integrador) o continuar con el Plan de Estudios de la carrera de Maestría.

distintos proyectos de I+D) en el desarrollo de un modelo de dispositivos *context-awareness* dinámicos que fundamentara futuros desarrollos (en entornos virtuales) que se tornaran más sensibles al seguimiento y evaluación cualitativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de los vínculos intersubjetivos que se gestan entre los actores, teniendo en cuenta sus relaciones con los objetos de conocimiento y la mediación comunicativa posibilitada por la Interactividad-DHD.

En consonancia con el Plan de Trabajo del proyecto PICT 38120, las experiencias desarrolladas estuvieron integradas por 8 fases: la Fase 1 consistió en la descripción preliminar de las asignaturas previstas y material bibliográfico utilizado en las situaciones presenciales con el propósito de construir un modelo virtual que atendiera a los objetivos del proyecto. La Fase 2 abarcó el Macrodiseño del Dispositivo Hipermedial Dinámico y la prueba preliminar del modelo virtual. Las Fases 3, 4 y 5 correspondieron al desarrollo de los Primeros Prototipos Experimentales (PPE) de las unidades "Problemática del arte contemporáneo", "Semiótica de las artes" y "Taller de producción" en el entorno virtual, recurriendo a grupos de control y llevándose a cabo el ordenamiento de los resultados (Fase 6). La Fase 7 correspondió a la revisión y ajustes de los PPE tras la discusión de los resultados referidos y a la implementación de los Segundos Prototipos Experimentales (SPE) que dieron lugar a la evaluación global de la experiencia. Finalmente, se procedió a la formulación de conclusiones y a la elaboración de un informe final (Fase 8) que ha sido evaluado favorablemente por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) incluyéndose también el conjunto de transferencias efectuadas que estuvieron vinculadas al proyecto.

4.3. Relevamientos iniciales⁴²

Este primer momento contempla el análisis de las experiencias realizadas en tres unidades curriculares de la carrera de *Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes*: "Problemáticas del arte contemporáneo", "Semiótica de las artes" y "Taller de producción". El propósito de esta etapa exploratoria ha sido describir las mencionadas asignaturas con el fin de realizar una evaluación cualitativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo, especialmente, a los vínculos que se establecen entre los actores, la relación de éstos con sus objetos de conocimiento y la mediación comunicativa que los propicia. En otras palabras, este ha sido el primer paso necesario para producir la construcción de herramientas de análisis adecuadas a las peculiaridades (y problemáticas) específicas de cada asignatura, sus contenidos y metodología educativa, en la transposición de las prácticas a la modalidad virtual.

Se suma a lo anterior, relevamientos exploratorios –a saber, relevamiento bibliográfico; revisión de componentes de trayectorias formativas y/o profesionales anteriores de los cursantes de la carrera de *Especialización*; examen de las encuestas a estudiantes de cohortes anteriores al inicio del proyecto; elaboración de instrumentos para el relevamiento de las configuraciones didácticas de las asignaturas afectadas al proyecto; y análisis de los programas de las asignaturas- cuyos resultados se desarrollarán en lo que sigue.

⁴² Se incluyen aquí las referencias a las tareas preliminares correspondientes a la fase 1 del Proyecto: relevamiento bibliográfico, examen de materiales documentales derivados de experiencias anteriores al inicio del Proyecto en el marco de la carrera de *Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes* (modalidad presencial), y referencias acerca de la elección, instalación y configuración del entorno colaborativo de código abierto empleado para la producción y desarrollo de las unidades experimentales en el marco de la investigación. Acerca de las fases de desarrollo del Proyecto se puede leer también San Martín, P. y Traversa, O. (Compiladores) (2011) *El Dispositivo Hipermedial Dinámico Pantallas Críticas*. Buenos Aires: Santiago Arcos, donde se incluye un informe completo de las experiencias.

4.3.1. Relevamiento y examen de material bibliográfico

En el concierto de la producción de conocimiento en el área de la EaD, las discusiones acerca de los efectos de la implementación de las plataformas *e-learning* oscilan entre un polo “doctrinal” y otro “empírico” presentando rechazos mutuos. De las lecturas de la bibliografía de referencia se siguió la necesidad de partir de conceptualizaciones acotadas y de precisar el campo de posibles efectos para alcanzar un modelo que articule propiedades textuales con propiedades vinculares, dando así lugar a un producto pertinente y susceptible de replicación.

En la instancia de relevamiento de materiales bibliográficos se atendieron en particular los aportes que, en los últimos años, han hecho referencia –sea de manera independiente o conjunta- a la relación entre enlaces comunicacionales y su eficacia (o dificultades) surgidas del ejercicio de las técnicas en uso para el desarrollo de los procesos educativos. En este sentido, se examinaron trabajos que referían a problemáticas de distinto orden, entre las que pueden distinguirse –de manera general- trabajos orientados sobre los siguientes núcleos:

- a) Problemáticas referidas a la discursividad en el desarrollo de procesos educativos en entornos virtuales.
- b) Aspectos institucionales y cambios organizacionales derivados de la inclusión de Tecnologías de la Información y Comunicación interactivas.
- c) Relatos de experiencias desarrolladas en distintos ámbitos educativos y disciplinares (y desde diferentes modelos pedagógicos).

En esta dirección, se identificaron trabajos que presentaban articulaciones entre esos núcleos. Se abordaban allí, de manera integrada, los aspectos correspondientes a la dimensión tecnológica de los sistemas informáticos empleados para el desarrollo de procesos

educativos en articulación con sus posibilidades comunicacionales y, en ocasiones, se consideraban también las estrategias pedagógicas puestas en obra en distintos casos particulares. En menor medida se incluían también algunos de los alcances institucionales producto de su implementación.

Otros trabajos atendían distintas problemáticas vinculadas con las transformaciones sociales y culturales derivadas del proceso de globalización proponiendo, frente a la emergencia de nuevos escenarios sociales y de un creciente desarrollo tecnológico, la construcción de una agenda educativa que incluyera a los entornos virtuales con atención a las particularidades de las situaciones locales y, de manera preponderante, referida a la educación superior en América Latina (e.g. Mena, 2007).⁴³

Por otra parte, se relevó un conjunto de trabajos que remitía a aspectos específicos de la implementación de distintas herramientas que posibilitan la interactividad entre los actores que participan de los procesos educativos, como por ejemplo, la utilización de los *Foros de discusión* en los entornos virtuales de educación. Asimismo, se halló un conjunto de trabajos referidos a cuestiones metodológicas para el estudio de las prácticas educativas desarrolladas en los entornos virtuales (e.g. Peraya; Henri; Charlier: 2007).⁴⁴

Sin embargo, y en virtud de las problemáticas específicas atendidas en el Proyecto *Pantallas Críticas*, fue necesario ampliar el relevamiento de materiales bibliográficos sobre otros dominios. Señalamos a continuación las principales nociones sobre los que se orientó la búsqueda en esa etapa y la posición que se adoptó frente a

⁴³ Mena, M. (comp.) (2007) *Construyendo la nueva agenda de la Educación a distancia*. Buenos Aires (ICDE, UNESCO), La Crujía.

⁴⁴ Peraya; Henri; Charlier (2007) "La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif: critères de qualité et qualité des pratiques", *Revue Sticéf* (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), N° 14.

esos dominios ya que, finalmente, formarían parte de los antecedentes del proyecto de investigación⁴⁵:

a) *La noción de dispositivo*: se abordó, principalmente, desde las concepciones de Traversa⁴⁶, Meunier⁴⁷, Charaudeau⁴⁸, Peraya⁴⁹ y Agamben⁵⁰. El dispositivo constituye una entidad encargada de regular y gestionar el contacto entre los actores sociales y las diversas configuraciones propias de aquello que se suele denominar la *discursividad social*. Corresponde entonces, dicha noción, a los modos en que se articulan los procesos técnicos de producción textual con los diferentes recursos de alcance social. Los procesos de producción social de sentido se inscriben así siempre dentro una configuración de este tipo.

Otros antecedentes relevantes respecto a este particular fueron los resultados obtenidos en el proyecto de investigación "El lugar de la noción de dispositivo en el contexto de las teorías semióticas" (ATCA-IUNA: Ref. 34/0059).

b) *Antecedentes del Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD)*⁵¹: los antecedentes de la teoría, metodología y desarrollos tecnológicos del Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD) fueron gestándose en el marco de una serie de proyectos innovadores de I&D, oficialmente acreditados y

⁴⁵ Algunos de los dominios que se mencionan eran ya objeto de trabajo antes del inicio del proyecto; en esos casos, la tarea consistió en profundizar las problemáticas en cuestión. En otros, el trabajo fue más bien de carácter exploratorio y contribuyó a dar cuenta de un estado del arte sobre ciertos dominios. Dichas tareas acompañaron el desarrollo del conjunto del proyecto.

⁴⁶ Traversa, O. (2001) "Aproximaciones a la noción de dispositivo", *Signo y seña* N° 12, Revista del Instituto de Lingüística, Buenos Aires, UBA; Traversa, O. (2009a) "Por qué y cómo estudiar las tapas de las revistas: el papel de la noción de dispositivo", *Revista Figuras* N° 5, ATCA-IUNA; Traversa, O. (2009b) "Dispositivo-enunciación: en torno a sus modos de articularse", VI Congreso Internacional Chileno de Semiótica, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

⁴⁷ Meunier, J. P. (1999) "Dispositif et théories de la communication", *Revue Hermès* N° 25 (*Le dispositif*), Paris, Editions du CNRS.

⁴⁸ Charadeau, P. (2003) "El dispositivo: la materialidad de la puesta en escena", *El discurso de la información*, Barcelona, Gedisa.

⁴⁹ Peraya, D. (1999) "Médiation et médiatisation: le campus virtual", *Revue Hermès* 25 (*Le dispositif*), Paris, CNRS Éditions.

⁵⁰ Agamben, G. (2007) *Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Paris, Rivages.

⁵¹ Dispositivo Hipermedial Dinámico: "es una red social mediada por las TIC en un nuevo contexto físico-virtual-presencial, donde los sujetos investigan, enseñan, aprenden, dialogan, confrontan, evalúan, producen y realizan responsablemente procesos de transformación sobre objetos, regulados según el caso, por una coordinación de contratos integrados a la modalidad participativa del Taller" (San Martín, 2008).

de impacto significativo en ámbitos académicos, investigativos y productivos que cuentan con publicaciones a nivel nacional e internacional, tesis de maestría y doctorales finalizadas exitosamente y avances positivamente evaluados de tesis doctorales en curso, vinculadas al amplio campo del *e-learning*. El trayecto interdisciplinario que refiere al estado actual de los conocimientos sobre el tema sería plasmado por algunos de los miembros del equipo de investigación en un libro publicado a solicitud de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) titulado: "Hacia un Dispositivo Hipermedial Dinámico: educación e investigación para el campo audiovisual interactivo" (San Martín, 2008). Allí se expone un recorrido de más de una década en la temática de la educación mediada por TIC y el desarrollo de software específicos, con una amplia bibliografía de referencia en el campo sobre problemáticas de la actual sociedad de la Información y Comunicación; educación a distancia; la perspectiva *open source*; el análisis de casos de plataformas *e-learning* comerciales y *open source* de amplio impacto en contextos de educación superior; las diversas implementaciones llevadas a cabo por miembros de los equipos; la evolución desde sistemas estáticos a sistemas dinámicos; la perspectiva *context-aware* y una propuesta basada en la "teoría de coordinación de contratos", como pieza de software para el *framework* Sakai.

c) *La asimetría entre los procesos de producción y reconocimiento*: condición fundante que da cuenta de la *no-linealidad de la circulación discursiva*, por ende, de la asimetría constitutiva de los procesos de comunicación. La consideración de esta *asimetría* constituyó el punto de partida para el estudio de los vínculos que se establecen en el Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD), y fue atendida desde la *teoría de los discursos sociales* de Eliseo Verón.⁵²

d) *Las modalidades enunciativas*: en tanto que los actores que participan de los procesos educativos a través del DHD no operan

⁵² Verón, E. (1987) *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa; Verón, E. (2004) *Fragmentos de un tejido*, Barcelona, Gedisa; Boutaud, J. J. et Verón, E. (2007) *Sémiotique Ouverte. Itinéraires sémiotiques en communication*, Paris, Lavoisier, Hermès Science.

solamente con configuraciones lingüísticas sino con *conjuntos textuales hipermediales* constituidos por una pluralidad de *materias significantes* (visuales, sonoras, audiovisuales... en cuanto a ellas, resulta fundamental considerar lo que respecta a la *puesta en página-pantalla*, y a las estrategias discursivas a las que se recurre), se consideró esta problemática desde una perspectiva que fuese más allá de los estudios clásicos dentro del campo de las teorías de la enunciación, principalmente, se consideraron trabajos de Antoine Culioli⁵³ y de Fisher y Verón⁵⁴. En relación con este aspecto, se tomaron también como antecedentes los resultados de dos proyectos de investigación radicados en el ATCA-IUNA (Proy. Ref. 34/0001 [2004-2006] y los avances del proyecto 34/0077).

e) *Las configuraciones vinculares*: las posibilidades de construcción de distintos tipos de vínculos en el DHD (en virtud de las cualidades que éste comporta y las modalidades enunciativas puestas en obra) conlleva su atención en el estudio. Se consideraron principalmente en relación con este particular trabajos de Traversa⁵⁵ y de Boutaud y Verón.⁵⁶

f) *El dispositivo hipermedial*: entendido por tal un modelo que se presenta como una trama hipertextual en permanente reconfiguración. En este sentido, se consideraron distintos trabajos centrados en los usos sociales de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).⁵⁷

g) *La interactividad*: definida por Rafaeli y Sudweeks (1997)⁵⁸ como formas de relación recursivas entre mensajes de una secuencia.

⁵³ Culioli, A. (1999) "La linguistique : de l'empirique au formel", *Pour une linguistique de l'enonciation*, Tome 1, Paris, Ophrys.

⁵⁴ Fisher, S. et Verón, E. (1999) "Théorie de l'enonciation et discours sociaux", en Fisher, Sophie, *Enonciation. Manières et territoires*, Paris, Ophrys.

⁵⁵ Traversa, O. (2009b) *Op. cit.*

⁵⁶ Boutaud, J. J. et Verón, E. (2007) *Op. cit.*

⁵⁷ Piscitelli, A. (2002) *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*, Paidós, Buenos Aires; Piscitelli, A. (2005) *Internet. La imprenta del siglo XXI*, Barcelona, Gedisa; San Martín, P. (2003) *Hipertexto: Seis propuestas para este milenio*, Buenos Aires, La Crujía; Scolari, C. (2004) *Hacer Clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*, Barcelona, Gedisa; Scolari y Carlón (2009) *El fin de los medios masivos: el comienzo de un debate*, Buenos Aires, La Crujía.

⁵⁸ Rafaeli, S. y Sudweeks, F. (1997) "Networked Interactivity", *Journal of Computer-Mediated Communication* 2(4)
<http://www.usc.edu/dept/annenberg/vol2/issue4/rafaeli.sudweeks.html>

Steuer (1992: 84)⁵⁹, por su parte, la describe como “el grado en el que los usuarios pueden participar y modificar la forma y el contenido de un entorno mediático en tiempo real”. Hay otros autores que definen la interactividad como “eventos recíprocos que requieren al menos dos objetos y dos acciones [...] las interacciones ocurren cuando estos objetos se influyen mutuamente” (Wagner, 1994:9)⁶⁰. Rost⁶¹ (2004:5) considera que “(...) es la capacidad gradual y variable que tiene un medio de comunicación para darle a los usuarios/lectores un mayor poder tanto en la selección de contenidos (interactividad selectiva) como en las posibilidades de expresión y comunicación (interactividad comunicativa). A su vez, superando otras definiciones divide la interactividad selectiva de la comunicativa, “en la interactividad selectiva, hay un individuo que pregunta o elige una opción y el sistema le responde automáticamente; en la interactividad comunicativa, hay un individuo emisor y otro receptor que pueden intercambiar roles. En el primer caso, el número de posibilidades que tiene el sistema de responder es –por lo menos en la mayoría de los casos- limitado o a veces de una única manera; mientras que en la segunda opción, la interacción es imprevisible, es decir las posibilidades de respuesta son infinitas por las características humanas de los interactuantes” (Rost, 2004:6).

h) *Educación mediada por tecnología*: se consideró una serie de trabajos que se han ocupado de una amplia variedad de aspectos en relación a ella, desde trabajos que han atendido de manera crítica las modalidades participativas⁶², a otros orientados reflexivamente sobre la formación del perfil de los educadores⁶³. Asimismo, se ha considerado

⁵⁹ Steuer, J (1992) “Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence”, *Journal of Communication* 42: 73-93.

⁶⁰ Wagner, E. (1994). “In support of a functional definition of interaction”, *The American Journal of Distance Education*, 8: 6-29.

⁶¹ Rost, A. (2004) “Pero, ¿De qué hablamos cuando hablamos de interactividad?”, *Congresos ALAIC/IBERCOM 2004*, obtenido el 20 de octubre de 2007 desde <http://s3.amazonaws.com/lcp/alaic-internet/myfiles/Alejandro%20Rost%20%28Argentina%29.pdf>

⁶² Resnick, M. (2002). “Rethinking Learning in the Digital Age”. En: *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*, edited by G. Kirkman. Oxford University Press.

⁶³ Litwin, E. (2000) “De las tradiciones a la virtualidad” en: *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*, Amorrortu, Buenos Aires;

una serie de trabajos publicados en la revistas RED⁶⁴ (de la Universidad de Murcia) y RUEDA (revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia).

En relación con materiales bibliográficos directamente vinculados con la especificidad del campo atendido, esto es, con aquello que corresponde a la formación en la crítica y difusión de las artes en entornos colaborativos de aprendizaje, debemos hacer algunos señalamientos:

- a) en primer lugar, que en las primeras búsquedas de material que se llevaron a efecto (de modo exploratorio) se encontraron trabajos que consistían –en líneas generales- en reflexiones sobre los posibles usos de las TIC para la enseñanza de las artes (reflexiones de carácter general), o sobre propuestas para incorporar algunas asignaturas correspondientes a carreras de grado en artes visuales en los campus virtuales que estaban en desarrollo en sus universidades de radicación;
- b) en otros trabajos (por cierto, escasos en esas primeras búsquedas) se hacía referencia a experiencias vinculadas a la articulación entre educación artística y nuevas tecnologías, aunque no siempre centradas en el nivel superior universitario ni en el empleo de entornos colaborativos de aprendizaje para el desarrollo de los programas educativos;
- c) un tercer conjunto de trabajos estaba más bien orientado sobre problemáticas en torno a la arquitectura y el diseño.

Carbone, G. (2004) *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*, Buenos Aires, Miño y Dávila; Mena, M. (comp.) (2004) *La Educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*, Buenos Aires (ICDE, UNESCO), La Crujía; Mena, M. (comp.) (2007) *Construyendo la nueva agenda de la Educación a distancia*. Buenos Aires (ICDE, UNESCO), La Crujía.

⁶⁴ Aportes sobre los que se volverá en el siguiente apartado a modo de ejemplo sobre el tipo de consideraciones realizadas sobre los materiales bibliográficos examinados.

Por otra parte, se examinó un conjunto de trabajos referidos de manera específica sobre problemáticas en torno a la educación artística, y algunos de esos trabajos se ocupaban de su articulación con las TIC. En este sentido, dos publicaciones pertenecientes a la *National Art Education Association* (EUA) fueron examinadas: a) *Art Education* y b) *Studies in Art Education*. Por otra parte, fue examinada conjuntamente una tesis doctoral titulada: *Art Education Faculty and Administrators Experiences with and Perceptions of Distance Education: a Mixed Methods Study* by Sally Burna (The Ohio State University, 2007).

Los trabajos orientados a estos dominios del arte y su articulación con las TIC parecían no ser abundantes (al menos en un primer momento) y, aunque paulatinamente fue posible acceder a mayor cantidad de material, la especificidad atendida en el proyecto –en torno a la formación en la crítica y difusión de las artes en los entornos colaborativos de aprendizaje- se manifestaba como un tópico ausente en el conjunto de los trabajos examinados. A modo de ejemplo, se presenta a continuación una reseña del trabajo realizado sobre una selección de artículos publicados entre octubre de 2005 y enero de 2008 por la revista RED, revista electrónica de educación a distancia de la Universidad de Murcia (<http://www.um.es/ead/red>).

Reseña del trabajo realizado sobre la revista RED

En los trabajos examinados se observó un fuerte sustento teórico desde la pedagogía constructivista en articulación con nociones provenientes del campo de la informática, identificándose dos grandes grupos: en el primero, artículos centrados en la educación a distancia mediada por herramientas telemáticas, cuyo acento estaba puesto sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El segundo grupo, integrado por trabajos que presentaban avances o resultados de investigaciones a partir de experiencias en curso o ya concluidas (estudios de casos y empleo de técnicas y métodos heterogéneos).

La objetivación gráfica de los principales contenidos extraídos de la lectura fue plasmada en un cuadro que sirvió para sistematizar categorías de análisis: temas, conceptos y dimensiones de abordaje. Las conclusiones obtenidas a partir del análisis de esos datos son las siguientes:

a) Dentro del primer grupo las temáticas más recurrentes fueron las vinculadas con: estrategias de enseñanza y aprendizaje; objetos de aprendizaje reutilizables; características del software libre; líneas de orientación para desarrollos *e-learning*; evaluación en espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje; rol del docente y/o tutor; motivación; interés de las universidades en implementar la educación a distancia a través del uso de tecnologías telemáticas; diseño de "sitios" y de estrategias educativas. En el segundo grupo, por su parte, se identifican las siguientes recurrencias temáticas: características técnicas y funcionales de páginas-web institucionales; estudios sobre tutorías electrónicas; sistemas generadores de ambientes de enseñanza y aprendizaje; conformación de comunidades virtuales de aprendizaje; aspectos sociales y afectivos en dichos entornos virtuales; estrategias para la formación continua "en línea"; descripción de experiencias de aplicación de herramientas telemáticas en ámbitos educativos; dinámica de las interacciones; estudios sobre la evaluación en línea; análisis y diseño de herramientas y medios disponibles en plataformas virtuales educativas.

b) Dentro de la diversidad de temáticas abordadas en los artículos corresponden destacar tres grandes líneas que los orientan: 1) La que atiende aspectos vinculados con el diseño y/o análisis de los sistemas informáticos para educación "en línea"; 2) las que se centran en las diversas formas de interacción producida mediante dispositivos educativo-comunicacionales; y 3) las que se ocupan de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y de sus condiciones en el marco de entornos virtuales.

c) En dichos trabajos es posible identificar abordajes con diversos grados de profundización, tales como aquellos estudios que se limitan a una descripción de las herramientas hipermediales disponibles en los entornos virtuales que utilizan y otros dedicados a la consideración de experiencias con TIC atendiendo a los procesos cognitivos y metacognitivos que implican.

El trabajo de revisión bibliográfica, así como también su puesta común, ha sido una labor permanente con los miembros del equipo contribuyendo a las tareas de intercambio interdisciplinario inherentes a la investigación.

4.3.2. Revisión de componentes de trayectorias formativas y/o profesionales de los cursantes de la carrera de Especialización

A los efectos de configurar una caracterización de los ingresantes a la carrera de Especialización, se llevó a cabo una revisión de los principales rasgos de su formación y recorrido profesional (cohortes 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006, y 2006-2007), trabajo desarrollado sobre una parte de la documentación obrante en los legajos de alumnos del ATCA-IUNA (currículum vitae y encuestas realizadas en esas cohortes).

El examen realizado permitió relevar información de interés sobre los antecedentes académicos y profesionales de los cursantes a partir de la que es posible advertir dos perfiles de ingresantes bastante estables: uno, configurado por graduados universitarios de carreras vinculadas de modo diverso con el campo de estudio de la *crítica y difusión de las artes* –entre otras, Ciencias de la Comunicación, Periodismo, Psicología, Humanidades, Inglés, Filosofía, y Ciencias Sociales-; el otro, constituido por graduados de carreras centradas en la producción y/o docencia en artes (profesorados terciarios o universitarios y licenciaturas). En ambos casos se trata de titulaciones emitidas predominantemente por las Universidades de Buenos Aires (UBA) y La Plata (UNLP).

4.3.3. Examen de las encuestas a estudiantes de cohortes anteriores

Se presentan a continuación los resultados de la encuesta correspondiente a los cursantes del seminario "Problemáticas del Arte Contemporáneo" (en una de las cohortes presenciales anteriores a la implementación de la modalidad virtual) para sondear el reconocimiento que estos tuvieron de los cursos recibidos en el marco de la Carrera de Especialización.

La encuesta cubrió un total de veintiún alumnos. Los resultados obtenidos fueron organizados de acuerdo con 5 ejes: Contenidos, Bibliografía, Docencia, Sugerencias u observaciones para la optimización de la asignatura, Calificación que otorgarían los alumnos al seminario. Resumimos la información relevada como sigue:

Contenidos

Se indagó en función del *interés de los alumnos por los contenidos vistos en la asignatura*. El 71% de las respuestas señalaron un "alto" interés y un 29%, lo definió como "medio". No se registraron definiciones de la opción "bajo".

En cuanto a la *estimación de la relación entre la selección bibliográfica y los contenidos*, el 95% de los encuestados la consideró "pertinente" y el 5% no respondió.

Con respecto al *tratamiento dado en clase a los contenidos*, el 90% de los encuestados los consideró "pertinentes y/o útiles", un 5%, sostuvo que la pertinencia era "relativa" y un 5% los consideró "no pertinentes y/o útiles".

En relación con la *auto-percepción que tienen los alumnos de la comprensión de los temas vistos en clase*, un 45% definió su comprensión como "alta" y un 55% la consideró "media". De este último segmento, el 15% de los estudiantes lo adjudicó a la falta o al retraso en la lectura del material bibliográfico.

En lo que hace a la *gestión del material bibliográfico*, el 62% lo consideró "Satisfactorio" y un 32%, "Insatisfactorio", señalando la falta de disponibilidad del material antes de las clases.

Bibliografía

Con respecto al *conocimiento del material bibliográfico correspondiente a la asignatura*, un 52% de los encuestados lo conocía en parte, un 15% no lo conocía, y el resto expresó que lo conocía en algún modo.

El 48% de los encuestados la consideró "Muy adecuada" y, el 52% restante, "Adecuada" *la selección del material bibliográfico en relación a los tópicos vistos en clase*.

Docencia

En lo que hace a la *valoración del desempeño pedagógico-didáctico de los docentes de la asignatura*, un 74% lo consideró "Muy Bueno", un 16% "Excelente", un 5% "Bueno" y un 5%, "entre excelente y bueno". Las opciones "Regular" y "Desfavorable" no fueron señaladas.

La *disposición de los docentes para responder a las consultas en clase*, fue valorada por un 76% de los encuestados como "Muy Buena" y por un 24% como "Excelente". Las opciones "Bueno", "Regular" y "Desfavorable" no fueron señaladas.

Respecto de los *comentarios, sugerencias o propuestas para la optimización de la asignatura*, el 76% de los encuestados no las hizo, el 10% sugirió "Mayor carga horaria", y el 14% restante hizo "Sugerencias varias".

En cuanto a la *Calificación que asignan los alumnos al seminario* un 14% lo calificó de "Excelente", un 81%, como "Muy Bueno", y el 5% restante lo calificó como "Bueno".

Lo anterior permite observar que el dictado del seminario examinado en la modalidad presencial ha resultado satisfactorio, en líneas generales, en relación con los componentes observados y, en particular, en lo referido a aquellos centrados en la interacción entre docentes y estudiantes. La valoración positiva señalada, referente a la interacción entre docentes y estudiantes, resulta ciertamente significativa en el contexto del proyecto, dadas sus implicancias en relación con la configuración de las relaciones vinculares.

4.4. Elaboración de instrumentos para el relevamiento de las configuraciones didácticas de las asignaturas afectadas al Proyecto

Durante la primera etapa se trabajó en la confección de diferentes matrices para sistematizar las variables de análisis de los procesos de enseñanza en los dos seminarios y el taller afectados al Proyecto. Este examen se centró en la búsqueda de componentes que dieran cuenta de la estructura, carácter y modalidad de las asignaturas. Tras la lectura y análisis preliminares de sus programas, se procedió a la identificación de dimensiones, variables e indicadores para comenzar con la reconstrucción de las configuraciones de las prácticas de enseñanza. Para contemplar distintos aspectos de las prácticas específicas, la tarea fue complementada con el examen de entrevistas semiestructuradas a graduados y docentes de la carrera.⁶⁵

4.5. Análisis de los programas de las asignaturas incluidas en el Proyecto

El análisis de los programas de las asignaturas incluidas en el Proyecto, a saber, "Problemáticas del Arte Contemporáneo", "Semióticas de las Artes" y "Taller de Producción", tuvo por objeto indagar inicialmente sus configuraciones a fin de orientar el diseño de dichas

⁶⁵ Véase Capítulo V de la presente Tesis.

asignaturas en su modalidad 100% mediatizada a través del entorno Sakai. Los programas analizados fueron los vigentes en las cohortes preexistentes al Proyecto y respondían a requerimientos comunes solicitados por la institución.

4.5.1. Programa del seminario “Problemáticas del Arte Contemporáneo” (PAC)

Analizando comparativamente los distintos programas, se ha observado una diferencia significativa en el correspondiente al seminario “Problemáticas del Arte Contemporáneo”. En el orden del diseño gráfico, éste presentaba una notable economía de recursos visuales. En efecto, el texto del programa solamente recurría a la espacialización, las negritas y el subrayado, y de modo discreto.

Atendiendo a la composición del programa, los objetivos se basaban en la presentación de los problemas de las prácticas artísticas contemporáneas y en la anticipación de una serie de discusiones de trabajo. El recorte metodológico incluía una fundamentación de la elección de los problemas atendidos. La información restante operaba como organizador básico de tópicos para desarrollar por encuentro, identificando los dictantes a cargo de cada uno de los módulos. Por su parte, la bibliografía era presentada por módulo, de modo general, sin recomendación de uso.

En cuanto a la modalidad de promoción, se anunciaba la entrega, hacia la finalización del seminario, de un listado de temas, con las condiciones de redacción para el trabajo final y la consigna cuyo carácter se esbozaba: trabajo escrito a partir de la comparación de dos textos.

El carácter predominante del seminario se presentaba como teórico-informativo. El tipo de interacción que se infiere del programa podría calificarse entre media y baja ya que no se observaban señales fuertes de participación de los cursantes.

4.5.2. Programa del seminario "Semiólicas de las Artes" (SA)

En el examen del programa del seminario "Semiólicas de las Artes" se observó una profusión de recursos visuales: variedad de cuerpos tipográficos, alternancia de mayúsculas y minúsculas, cuadros, tablas, gráficos, grisado, bandas, espaciado, etc.

Con respecto a su composición, los objetivos buscaban "favorecer la práctica de la descripción de los fenómenos artísticos según sus diferencias textuales, de asentamiento y circulación", así como también definir la ciencia semiótica. Otros objetivos son expresados por las acciones que se detallan: descripción, análisis, revisión o repaso y exposición. La información que presenta es amplia y diversa. Se advierte una planificación rigurosa (detallada en un cronograma) que opera como organizador fuerte desde lo temático y lo metodológico (detalle de actuación de los participantes, secuenciación de temas, metodología). Los niveles de organización se podían dividir en cinco categorías: 1. "Unidades": descripción general de los temas para abordar (unidad 1 a 5) y ejemplificación (unidad 6); 2. "Planificación General" (representada en un cuadro de doble entrada donde se distribuyen las clases por unidades); 3. "Organización" (aporta una visión global de la estructura de las 9 clases donde se articulan las distintas unidades que incluye el seminario); 4. "Programación de Clases" (presenta una tabla que incluye número de clase, fecha, unidad, contenidos teóricos); 5. "Unidades: Contenido Mínimo y Bibliografía" (presenta unidades, títulos, contenidos generales, Nº de clases previstas y bibliografía). La bibliografía se especifica al final del programa distinguiendo la obligatoria de la de referencia.

El programa describía la modalidad de promoción. Las características del trabajo práctico final se detallaban: trabajo individual consistente en la descripción de un fenómeno artístico, jerarquización de los niveles de análisis puestos en juego, puesta en obra de un discurso crítico de lo realizado en entregas previas durante la cursada.

La interacción entre docentes y cursantes se dedujo entre media y alta, dado que se detallaban los modos de participación previstos en los distintos encuentros (presentación personal, exposición, discusión, trabajo grupal, consultas). El carácter predominante del seminario pudo ser definido como de práctica analítica.

4.5.3. Programa del “Taller de Producción” (TPr)

En este programa se observaba una economía relativa de recursos visuales (espaciado, negrita, subrayado, cursiva y letras mayúsculas para indicar orden alfabético).

En cuanto a la composición de la currícula, se privilegiaba el objetivo de “planificar, organizar y producir la difusión de un evento artístico” y se mencionaba también el propósito de “poner a prueba todos los conocimientos y habilidades que el Área intentó transmitirle” (en referencia al trabajo final). En el acápite 'Contenidos' se presentaba una reseña metodológica con la descripción de tres fases previstas para el desarrollo de la tarea. La información restante –extensa- se organizaba básicamente como una serie de tópicos y lineamientos para el desarrollo de la evaluación (que es el trabajo final de la carrera). La bibliografía específica era escasa y se presentaba sin recomendación de uso, precisando que se recurriría a los materiales dados en los restantes seminarios y talleres ya cursados en la carrera.

Los criterios de promoción se basaban en la “pertinencia, saber del tema, profundidad y capacidad crítica, entusiasmo, participación, originalidad y posesión de opinión personal”. También se señalaban como factores determinantes en la evaluación, los siguientes: presentación, diagramación, correcta exhibición de la planificación, escritura atractiva y precisa, géneros elegidos, trabajo de campo, planteo mediático, pauta de distribución y publicación, actitud crítica. Se sugería terminar el trabajo simultáneamente con la cursada.

Se diría que el tipo de interacción que sugiere el programa es de medio a alto, ya que se preveía la inclusión de tutorías y la participación

de los cursantes a partir del objeto de estudio de cada encuentro con la supervisión del profesor. El carácter predominante del Taller podría definirse como de producción crítica y proyectual. La evaluación de estas actividades sería tomada en cuenta en la calificación final del taller. Se preveía allí también el intercambio con especialistas de la unidad académica en cada uno de los lenguajes artísticos.

4.5.4. Consideraciones acerca del análisis de los programas

Los datos aportados por los programas de las tres unidades afectadas al proyecto permiten reconstruir, de alguna manera, tres escenas de clase bastantes diferentes según los caracteres propios de cada asignatura. Entre las variables consideradas figuran el predominio de ciertos métodos sobre otros, las operaciones cognitivas privilegiadas, los lectores que cada programa construye, el rol asignado a cursantes y docentes, el tipo de interacción propuesto (explícita o implícitamente), los participantes propuestos u omitidos por las interacciones trazadas. En relación con esto último, se observan alternancias a la hora de especificar los modos de interacción esperados. Se destaca la importancia de algunos cuyo tratamiento resulta imprescindible para pensar aspectos teóricos-metodológicos del Dispositivo Hipermedial Dinámico: los ejemplos, los materiales y recursos didácticos, la articulación entre los temas y la relevancia de cada uno.

Las instancias aquí reseñadas contribuyeron a dos aspectos centrales: por un lado, el acceso a los temas, discusiones y perspectivas de abordaje de la formación superior integrando sistemas informáticos interactivos para educación (hallados en el relevamiento bibliográfico); y por otro, una aproximación –si bien inicial– a las características de las unidades curriculares vinculadas al proyecto, sus destinatarios y las prácticas docentes posibles de inferir mediante el análisis realizado. En consecuencia, los resultados preliminares de esta instancia de análisis resultarían provechosos –aunque no definitivos– para la configuración del Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD).

4.6. Elección del entorno colaborativo de código abierto a implementar

La elección del ECA Sakai⁶⁶ es el resultado de un recorrido de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I) con pruebas implementativas durante más de 10 años sobre sistemas *e-learning* para educación superior en Argentina⁶⁷ donde se tuvieron en cuenta reconocidas plataformas tanto de código abierto como comerciales⁶⁸, realizándose, además, distintas implementaciones de prototipos experimentales en el marco de innovadoras propuestas pedagógicas.⁶⁹

Los estudios iniciales acerca del Proyecto Sakai –realizados por miembros del equipo investigador pertenecientes al CIFASIS y con antelación al comienzo de la investigación planteada en el proyecto *Pantallas críticas-*, encontraban ya una relación directa y perspectivas convergentes con las propuestas de desarrollo consideradas al interior del grupo de investigación⁷⁰. En esta dirección, y a los fines de la elección de un ECA para el desarrollo de las experiencias involucradas en el marco del proyecto, se partió de la consideración de que un sistema colaborativo para el desarrollo de la modalidad de taller físico-virtual en educación superior debería posibilitar:

- Espacios de trabajo personal y grupal.
- El desarrollo del pensamiento hipermedial.

⁶⁶ Entorno colaborativo de código abierto. Sitio oficial: <http://www.sakaiproject.org>

⁶⁷ En el marco del Programa de I+D+T *Dispositivos Hipermediales Dinámicos*.

⁶⁸ Cfr. San Martín, P.; Rodríguez, G. (2008) "Plataformas e-learning en contextos institucionales de educación superior" en: San Martín, P. *Hacia un Dispositivo Hipermedial Dinámico. Educación e investigación para el campo interactivo audiovisual*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmas (UNQ).

⁶⁹ Cfr. San Martín, P. "Componer el pensamiento hipermedial", *Revista Eufonía*, N° 35 (Monográfico: *Componer en el aula*). Grao Editorial (pp. 23-33), Barcelona, Julio de 2005; y San Martín, P.; Bertozzi, S. (2005) "Otra Andria: entorno e-learning para el proyecto de taller arquitectónico", *Actas del IX Congreso Iberoamericano de Gráfica Digital*. Sigradi 2005 "Visión y Visualización", Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Editores Angulo, A.; Vazquez de Velasco, G. (pp. 350- 354), Lima.

⁷⁰ Véase, en esta dirección, San Martín, P. (2003) "Obra abierta: entorno virtual para propuestas educativas contextualizadas", *Actas de la Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías Virtual Educa 2003*, Miami, Vicerrectorado de Nuevas Tecnologías, UNED.

- Posibilidades de participación con diferentes roles con una única clave de acceso.
- Contextualización variada de los espacios virtuales de acuerdo con las especificidades disciplinares, tanto en los espacios de la interfaz visual como de las herramientas.
- La exposición y debate plural de las ideas proyectuales.
- La investigación, enseñanza, aprendizaje y producción participativa.
- La edición, configuración y comunicación hipermedial tanto sincrónica como asincrónica por parte de todos los actores con permisos dinámicos para cada herramienta.
- Múltiples formas contextualizadas de acceso a la información.
- Instrumentos individuales y grupales variados para la evaluación.

En Sakai era posible realizar procesos tanto de investigación y desarrollo como educativos en contextos físicos-virtuales-interactivos-comunicacionales de educación superior, implementando la metodología de taller. A su vez, se constató que satisfacía requerimientos propios de disciplinas donde la imagen y el sonido son fundantes para el desarrollo de conocimiento (por ejemplo: arte, arquitectura, diseño, música, etc.). Sus tres categorías –Proyectos, Cursos y Portfolios– permitían integrar investigación, desarrollo tecnológico, educación, gestión y vinculación de instituciones.

Vistas estas tres categorías en el plano organizacional como Unidades de Desarrollo (UD), las mismas se podían constituir conceptualmente en ejes de organización de actividades y, reversiblemente, las actividades planteadas se podían configurar modeladoras dinámicas de las UD. Esto era posible de efectivizar de múltiples maneras, por ejemplo, desde el panel izquierdo a través de los links externos y configuración de herramientas, o en el espacio personal desde la opción de suscripción a los sitios disponibles.

Como rasgo distintivo, Sakai presentaba una herramienta integrada para *Videoconferencia* denominada *Ágora*⁷¹ que posibilitaba distintas formas de comunicación, o bien continuar la comunicación verbal sonora en distintas navegaciones aún abriendo cualquier recurso didáctico que se encontrara en otra herramienta. Estas potencialidades se consideraron innovadoras para una herramienta de código abierto e importantes para la construcción de un saber no fragmentado producido a través del diálogo y la participación en variados formatos. Otra característica que presentaba el mencionado entorno colaborativo al comienzo del proyecto *Pantallas críticas*, era la posibilidad de configurar circuitos hipertextuales entre herramientas, embeber imágenes animadas y sonidos permitiendo a su vez efectuar comentarios a través de variadas herramientas. También se contaban con otras para categorizar y efectuar seguimiento de foros. Todo lo reseñado fue evaluado desde el punto de vista tecnológico como posibilidades que brindaba el sistema, beneficiosas para el despliegue de diferentes producciones (textuales, sonoras, visuales, etc.).

La entrada a un espacio personal con una única clave donde es posible participar con diferentes roles en diversos cursos y proyectos, pone en obra en el diseño de Sakai una perspectiva democrática, autónoma y más afín a la vida cotidiana de las personas, ausente conceptualmente en otros sistemas *e-learning*. Perspectiva que se ve ampliada a través de la posibilidad de otorgar distintos permisos de usuario sobre las herramientas, cuestión que colabora en el desarrollo de la propia confianza en el hacer y de ese hacer en relación con el grupo en un marco organizacional como principio intersubjetivo de poder asumir responsabilidades distribuidas y autónomas. Este principio articula con una organización conceptual propia de las cátedras universitarias y proyectos de investigación en Argentina donde hay un Responsable, un Grupo Responsable, Recursos Humanos en formación y colaboradores. Sakai permite una habilitación directa desde el responsable inmediato superior dinamizando al sistema organizacionalmente.

⁷¹ Sitio oficial: <https://confluence.sakaiproject.org/display/AGORA/Home>

Por todo lo expuesto, resultaba una experiencia innovadora, válida de ser estudiada e implementada en el 2007 (año de inicio del proyecto *Pantallas críticas*), con un perfil diferenciado en cuanto a posibilidades de configuración, navegabilidad de una plataforma también reconocida por su robustez y prestaciones como Moodle.⁷²

4.7. Acerca del Proyecto Sakai

El Proyecto Sakai es una comunidad basada en el desarrollo de *software* libre, que se esfuerza en diseñar, construir y desplegar un nuevo Entorno de Colaboración y Aprendizaje para la educación superior.

El proyecto fue lanzado internacionalmente en el mes de enero de 2004 y su primer objetivo fue proporcionar un entorno de aplicación que integra herramientas y componentes CMS (*Course Management System*) asociados para funcionar juntos; adicionalmente, estos componentes soportan colaboración en la investigación.

Las herramientas están siendo creadas por diseñadores, arquitectos de *software* y desarrolladores en diferentes instituciones, usando una variación experimental de un modelo de desarrollo de código libre llamado "modelo de código comunitario".⁷³

Para proveer un sistema de soporte para instituciones que quieran estar involucradas en el Proyecto Sakai, ya sea adoptando las herramientas o por medio del desarrollo de aplicaciones para la portabilidad interinstitucional, existen además el Programa de Socios Educativos y el Programa de Afiliados Comerciales.

Este proyecto tiene su origen en la Universidad de Michigan⁷⁴ y en la Universidad de Indiana⁷⁵, donde ambas universidades comenzaron independientemente sus esfuerzos en el ámbito del código libre para

⁷² Se señala que parte del grupo investigador también es experto en Moodle (www.moodle.org) tanto en sus prestaciones académicas como en su perfil tecnológico y de administración.

⁷³ Sitio oficial: <http://www.okiproject.org>

⁷⁴ Sitio oficial: <http://www.umich.edu>

⁷⁵ Sitio oficial: <http://www.indiana.edu>

duplicar y aumentar así la funcionalidad de sus CMS existentes. Poco tiempo después, el Instituto Tecnológico Massachusetts⁷⁶ y la Universidad de Stanford⁷⁷ se unieron en la misma dirección y, junto a la Iniciativa de Conocimiento Abierto⁷⁸ y el consorcio uPortal⁷⁹, con un aporte de la Fundación Mellon⁸⁰, formaron el Proyecto Sakai.

Como ya expresamos, el Proyecto sigue el modelo de código comunitario, que es una extensión del ya exitoso y económicamente viable movimiento de código libre forjado por proyectos como Apache⁸¹, Linux⁸² y Mozilla⁸³. Dicho modelo se basa en el objetivo de dirigir las necesidades comunes y únicas de múltiples instituciones, fundándose sobre roles, responsabilidades y compromisos definidos por los miembros de la comunidad, potenciando así los modelos de desarrollo de código libre.

Al día de hoy Sakai ha publicado varias versiones, ha desarrollado un Programa de Socios Educativos que tiene actualmente cerca de doscientos miembros a nivel mundial con más de ochenta grupos de discusión activos y catorce afiliados comerciales. También se han organizado 12 conferencias internacionales altamente exitosas, demostrando de forma clara la viabilidad de un modelo de *software* comunitario para Escuelas Superiores, Universidades, Organismos de Investigación y de Vinculación Tecnológica.

Vale señalar, como un aspecto diferencial y provechoso de este ECA, que las características funcionales de Sakai permiten que cada usuario posea, además de las prestaciones educativas similares a las brindadas por otros entornos, espacios para la investigación y desarrollo de proyectos.

⁷⁶ Sitio oficial: <http://web.mit.edu>

⁷⁷ Sitio oficial: <http://www.stanford.edu>

⁷⁸ Sitio oficial: <http://www.okiproject.org>

⁷⁹ Sitio oficial: <http://www.jasig.org/uportal>

⁸⁰ Sitio oficial: <http://www.mellon.org>

⁸¹ Sitio oficial: <http://www.apache.org>

⁸² Sitio oficial: <http://www.linux.org>

⁸³ Sitio oficial: <http://www.mozilla.org>

Si bien es una iniciativa que cuenta con pocos años de desarrollo y de muy reciente inserción en Latinoamérica, capitaliza desde su origen los aportes de los principales referentes de ese sector, con participación de comunidades de investigación y desarrollo de altísimo prestigio académico universitario y cuenta con aportes económicos significativos que dan factibilidad y proyección al desarrollo.

4.8. Instalación y configuración del entorno colaborativo Sakai: www.mesadearena.edu.ar

La instalación y configuración del entorno Sakai fue realizada por miembros del equipo investigador en un servidor del grupo de investigación del CIFASIS⁸⁴ destinado a tales fines. Luego de varias pruebas, el servidor fue alojado en la Sede de Gobierno de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). La primera versión instalada e implementada del entorno colaborativo fue Sakai 2.5 y posteriormente se fueron realizando las actualizaciones correspondientes siguiendo el desarrollo de dicha comunidad a nivel internacional. Para su visibilidad pública se gestionó institucionalmente el dominio <http://www.mesadearena.edu.ar> desde donde se accede a los distintos espacios *online* del proyecto *Pantallas críticas* como así también a informaciones y sitios de los otros proyectos de investigación que componen el Programa de I+D+T *Dispositivos Hipermediales Dinámicos*.

La instalación y configuración estuvo a cargo de otro becario del Proyecto (Dr. Guillermo Rodríguez) y, más adelante, quien suscribe se ocuparía de efectuar las posteriores configuraciones y el sostenimiento de apoyo académico para los docentes intervinientes en los experimentos del proyecto.

⁸⁴ Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas, CCT-Rosario, CONICET.



Figura 1: Portal del Programa *Dispositivos Hipermediales Dinámicos* en el entorno Sakai.

Los aspectos tecnológicos no resultaron dificultosos ya que Sakai brinda en su sitio la documentación necesaria y actualizada para su instalación como así también un foro de consultas y de discusión sobre problemas detectados. Cabe aclarar que en los inicios del proyecto, la documentación en español era escasa por lo cual fue necesario efectuar algunas traducciones sobre la operatividad de las herramientas, especialmente en lo referente a guía de usuarios finales. En el transcurso de estos años, la utilización del entorno por distintas universidades iberoamericanas fue generando material técnico en español y la traducción de las distintas interfaces de uso, lo cual redundó en beneficio de la experiencia. En el tramo final del proyecto se recurrió a la versión 2.7.1, acreditada por la comunidad como la actualmente recomendada por su robustez. Sin embargo no se dejó de estudiar, desde principios del 2008, la propuesta innovadora de la comunidad sobre la versión Sakai 3.0 que plantea cambios profundos con respecto a las versiones

anteriores integrando perspectivas en relación al actual impacto de la Web 2.0 y las redes sociales.⁸⁵

Sobre el enfoque de uso y configuración de las distintas herramientas a utilizar en los espacios virtuales de trabajo, puede sostenerse que los mismos no están dissociados de una perspectiva situada sobre cómo se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, en consonancia con lo referido sobre la elección del entorno Sakai, la visión sobre la configuración del espacio virtual atiende a fundamentos pedagógicos provenientes de metodologías activas en el marco del constructivismo.⁸⁶

Así, el nombre del dominio "mesadearena" es una propuesta conceptual y una referencia explícita, ya que justamente hace alusión a una tecnología educativa usual en las propuestas de Escuela Activa de principios del siglo XX, referida a una concreta mesa de arena⁸⁷ que se presentaba como un espacio de experimentación y diálogo grupal para la construcción del conocimiento. Sobre esta mesa de arena se plasmaban producciones colaborativas que daban cuenta de los hallazgos obtenidos en largos recorridos abiertos a la realidad del medio geográfico y social que excedían desde todo punto de vista al espacio del aula tradicional escolar. Es así que, en el recorrido por diferentes entornos y propuestas *e-learning*, se generó el interrogante acerca de si éstos justamente permitían una configuración y puesta en obra que habilitara procesos similares a los que activaba una tecnología educativa tan antigua como la mesa de arena.

⁸⁵ Si bien se disponían de las fuentes y se realizó la compilación de Sakai 3.0 en el servidor de pruebas, la versión de producción aún no ha sido lanzada mundialmente. No obstante, consideramos muy recomendable la lectura de la prospectiva y discusiones en torno al desarrollo innovador que se encuentra disponible en <http://www.sakaiproject.org/node/2239>.

⁸⁶ En relación con tales fundamentos, véase: San Martín, P. (2003) "Invitación para mixtópicos, formación docente, campus virtuales y libros de arena", en *Perspectiva Educativa* Vol. 4, Instituto de Formación docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, pp.101-116; y San Martín, P; Guarnieri, G. (2009). "La Mesa de Arena: Una metáfora para un sistema dinámico de puesta en valor en formato digital interactivo del Archivo Olga y Leticia Cossetini". *Revista Iberoamericana Educación, Salud y Trabajo* 6 y 7 (1), UNR Editora. Rosario (Argentina) / Cáceres (España) pp. 143-158.

⁸⁷ Mesa circular de madera aproximadamente 1.50 m de diámetro con paredes en su circunferencia de alrededor de 10 cm de altura, rellena parcialmente con arena.

La transferencia de los conceptos involucrados en ese artefacto, fundamentados en aspectos científicos-tecnológicos, constituyó no sólo una innovación a nivel de contenido sino una puesta en obra de una metodología participativa interdisciplinaria utilizando la propia herramienta Sakai.

Por esta vía, entonces, se pudo avanzar en el desarrollo e implementación de una innovadora perspectiva activa que, actualmente, cuenta con una metodológica teórico-práctica documentada, y que se constituye en un camino abierto sobre aspectos y problemáticas a considerar para el diseño, configuración y uso de las herramientas web colaborativas en contextos educativos.

CAPITULO V

UNIDADES DE DESARROLLO: PRIMEROS PROTOTIPOS EXPERIMENTALES (PPE)

5.1. Introducción

En el presente Capítulo se relata el trabajo en colaboración realizado con los docentes de la carrera de Especialización – profundizando el trabajo realizado en la etapa anterior-⁸⁸ a los efectos de precisar las características particulares que presentaban las configuraciones didácticas⁸⁹ de cada una de las unidades afectadas al proyecto, previas al diseño de los sitios de las asignaturas en el entorno virtual que daría lugar a la configuración efectiva de los DHD. El resultado de dicho trabajo aportó los principales elementos para el diseño, desarrollo e implementación de los Primeros Prototipos Experimentales (PPE)⁹⁰, los que constituyen el núcleo del presente Capítulo. Para ello nos referiremos, en primer lugar, a las distintas instancias que antecedieron a tales realizaciones.

En esta dirección, y con el propósito de avanzar en el diseño de los Primeros Prototipos Experimentales (PPE), se apeló al examen de las modalidades de procedimiento en las prácticas desplegadas en la

⁸⁸ En correspondencia con la fase 2 del plan de trabajo previsto.

⁸⁹ Se entiende por *Configuraciones didácticas* –siguiendo a Litwin (1997)- a la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento: “Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (Litwin, 1997: 97).

⁹⁰ En correspondencia con las fases 3, 4, 5 y 6 del Proyecto.

modalidad presencial de las unidades curriculares seleccionadas (PAC, SA y TPr). Para ello se recurrió, inicialmente, a los recuerdos de los graduados y a las experiencias de los docentes de la carrera de Especialización, que fueron recogidos mediante entrevistas semiestructuradas.

Luego de ello, se presentan los resultados del ordenamiento y análisis de lo aportado en esas entrevistas y, seguidamente, se reseñan las primeras reuniones que se mantuvieron con los equipos docentes a los efectos de diseñar propuestas metodológicas para el despliegue de las prácticas a través de los DHD. Asimismo, se detalla el modo en que se enfrentaron ciertos desafíos que comportó dicha instancia por medio del diseño e implementación de un instrumento elaborado *ad hoc* que brindó elementos más precisos para caracterizar las configuraciones didácticas de cada unidad curricular.

Finalmente, se sintetiza el modo en que se implementaron los PPE de cada unidad curricular.

5.2. Entrevistas a graduados de la Especialización

A fin de identificar algunos rasgos de las prácticas desplegadas en el marco de las unidades curriculares seleccionadas, se procedió –como hemos anticipado– a entrevistar a graduados de la carrera de Especialización⁹¹. A continuación detallamos los resultados generales de esas entrevistas semiestructuradas.

De los contenidos abordados en los dos seminarios y el taller, los egresados afirmaron que guardan memoria no sólo verbal sino visual. Destacaron especialmente algunos títulos. Recordaron las exposiciones grupales y las de los docentes. Remarcaron que se propiciaba siempre un enfoque crítico, la vinculación de autores, el despliegue de múltiples enfoques sobre un mismo asunto, atendiendo a rasgos no sólo temáticos

⁹¹ Entrevistas realizadas durante los meses de septiembre y octubre de 2007.

sino también retóricos y enunciativos. Valoraron, asimismo, y de modo positivo, la presentación de trabajos producidos en otras cohortes.

Los recursos tecnológicos utilizados en los seminarios fueron considerados enriquecedores. Se destacaron, especialmente, el uso de imágenes, filminas, presentaciones audiovisuales y presentaciones *.ppt* (*power-point*). Por otra parte, los entrevistados valoraron favorablemente el trabajo de preparación de dichos materiales por parte de los docentes y la disponibilidad de su uso toda vez que fueron requeridos, situación que, según señalaron, no suele darse en otras instituciones académicas.

Si bien algunos textos del área de la Semiótica pudieron haber resultado complejos para quienes tomaban por primera vez contacto con ellos, para la mayor parte de los graduados entrevistados el material bibliográfico parece haber resultado adecuado en cantidad y calidad, claro, accesible y orientador en la resolución de los trabajos solicitados en el seminario.

Con respecto a la modalidad de las clases, los graduados coincidieron en que predominó lo expositivo y luego las discusiones. Muchas veces los alumnos no alcanzaban a leer los textos, entonces, el desarrollo era expositivo y quedaba en manos del profesor. Algunos docentes quedaron grabados en su recuerdo precisamente por mantener un estilo expositivo, lo que resultaba un obstáculo a su atención en momentos de mayor fatiga personal (por ejemplo, por otras actividades laborales realizadas con antelación al inicio de la clase). En relación con esto, enfatizaron la necesidad de contar con ejemplos concretos (*eg.* visuales, experienciales) para mitigar el esfuerzo de abstracción de las exposiciones orales.

Los graduados, en general, consideraron que su comprensión en relación con los temas fue adecuada y que, si bien dependía en gran medida de los recursos aportados por los docentes, asumieron que ésta mejoraba a través de la práctica y el trabajo.

Entre las dificultades acusadas por los graduados, las principales fueron el escaso tiempo para dedicarle a las lecturas y la heterogeneidad

de formación de los cursantes; este último aspecto, en vistas al pasaje a la modalidad virtual, mereció especial atención en tanto para los graduados dicha heterogeneidad conlleva dilaciones, desvíos y digresiones inoportunas en las clases.

Por otra parte, algunos graduados incorporados laboralmente en áreas relacionadas con la formación que recibieron, afirmaron que las temáticas abordadas en los seminarios les resultaban útiles para su desempeño en el campo de los medios de comunicación.

En cuanto al seminario PAC, la evaluación del material bibliográfico se calificó como adecuada, pertinente y muy accesible; una de las entrevistadas agregó que podría ampliarse incluyendo "un seguimiento de artistas y obras desde un anclaje visual". El volumen bibliográfico no recibió observaciones. En cuanto al equipamiento tecnológico y las ejemplificaciones resultaron, según señalaron, enriquecedoras de las prácticas. La modalidad de dictado estabilizada fue, fundamentalmente, la expositiva; una de las entrevistadas mencionó que el cansancio de los cursantes (por el temprano horario de inicio de la clase) ocasionaba una cierta pasividad.

La evaluación del material bibliográfico del seminario SA permitió el encuentro de valoraciones algo diferenciadas: según una de las entrevistadas el abordaje de capítulos aislados de algunos textos habría generado, en parte de los cursantes, una cierta dificultad; para otra de las entrevistadas había resultado adecuado, mientras que otra opinión refirió que la amplitud de la bibliografía le permitió, ya graduada, guiar su trabajo profesional. En cuanto al volumen del material bibliográfico, las respuestas coincidieron también en señalarlo como adecuado, y en una de las opiniones se manifestó que le representaba cierta dificultad encontrar tiempo para su lectura.

En cuanto al equipamiento tecnológico y las ejemplificaciones se señaló que habían resultado enriquecedoras para el desarrollo de las prácticas. La modalidad de dictado recordada es la expositiva (destacando en particular la de la Profesora a cargo) y también las

exposiciones a cargo de los cursantes. Una de las entrevistadas agregó, en este sentido, que tenían una “dinámica más activa” y que en ciertas ocasiones las exposiciones de los cursantes no podían realizarse por falta de lectura de los textos, y en esas oportunidades el desarrollo expositivo quedaba a cargo de la docente.

La autopercepción del aprendizaje en uno y otro seminario se evaluó como adecuada. Las entrevistadas hicieron distintas referencias a la heterogeneidad de los grupos en cuanto a saberes previos, intereses y disponibilidad. En este sentido, dos de ellas aportaron sugerencias en dirección a incluir algún tipo de tramo o material que fuera de utilidad para los cursantes que no poseían saberes en determinados campos, para evitar de ese modo interrupciones o desvíos en el dictado de las asignaturas.

Una de las entrevistadas añadió, en cuanto a los recursos tecnológicos, que “siempre estuvieron disponibles; eso no pasa en otras instituciones”. La misma graduada refirió que el uso de distintos recursos (filmillas, presentaciones audiovisuales, etc.) optimiza el nivel del seminario y que “además allí se ve el trabajo de edición por parte de los docentes; cómo organizan la clase”, evaluando así un aspecto no solicitado pero que se entiende significativo para los graduados dedicados a la docencia, esto es, el diseño didáctico de las clases.

5.3. Entrevistas a docentes

Las entrevistas tuvieron como objeto no sólo dar testimonio de las características configuracionales –inherentes al dictado de las asignaturas con vistas a su desarrollo a través del DHD-, sino además llevar a los docentes a la auto-reflexión sobre las condiciones de sus propias prácticas. Las entrevistas tuvieron el valor agregado de sacar a la luz ciertas preocupaciones de los docentes que, de no ser contempladas, hubieran obrado como escollos para el desarrollo de las prácticas futuras en la modalidad mediatizada.

Para poder instrumentar el análisis de las prácticas docentes se adoptó un método contrastivo que permitiera observar qué había de común en la diversidad de modalidades de la práctica presencial y cuáles eran sus rasgos específicos.

Se incluyen, como casos testigos, referencias a las entrevistas realizadas a los docentes de los seminarios PAC y SA.⁹² En esta dirección, se presenta a continuación un modelo de entrevista completa para ilustrar el tipo de problemas sobre los que fueron interrogados los docentes de las asignaturas asociadas al Proyecto:

Entrevista a Profesora 4 del seminario PAC

1. *¿Las clases a tu cargo se desarrollaron generalmente del mismo modo?*

- *No, en general cambió bastante. Depende de la clase, de los materiales. Hay cosas que van variando de acuerdo a cómo se va desarrollando la presentación. Por otro lado hay una gran heterogeneidad del alumnado. En lo que se diferencia mi participación, es en que abordo las problemáticas desde el cine.*

2. *¿Cómo podrías esquematizarla/s?*

- *Son tres clases. En la primera se aborda la problemática del dispositivo cinematográfico. Se trata de ir entrando en lo discursivo fílmico partiendo del dispositivo. En la segunda, se trabaja el discurso cinematográfico y en la tercera se trabaja el lenguaje cinematográfico. Mi modalidad es la exposición, pero alternando permanentemente con los ejemplos del cine.*

3. *¿Está prevista la intervención de los cursantes en el seminario?*

- *La participación se estimula y está prevista.*

4. *¿En qué momentos? En las clases...? ¿En el desarrollo del seminario...?*

- *Se da de manera espontánea.*

⁹² Entrevistas realizadas durante los meses de septiembre y octubre de 2007 a la totalidad de los profesores (ocho) que integraban los equipos docentes de los seminarios referidos.

5. *¿Cómo se solicita o propicia la participación?*

- *Se solicita a partir de lo que se esté trabajando.*

6. *¿Cuáles son las consultas frecuentes? Términos, bibliografía, etc.*

- *Depende de las formaciones previas, pero casi siempre son sobre el manejo de los conceptos. Entonces establezco analogías del orden de lo cotidiano aunque insistiendo en la especificidad del léxico del campo.*

7. *¿Los cursantes han tenido la posibilidad de efectuar consultas o enviar trabajos o avances de trabajos vía e-mail? Reseñar en caso de haber existido, las dificultades suscitadas.*

- *Los alumnos tienen el e-mail aunque habitualmente no lo usan.*

8. *¿Qué tipo de materiales didácticos se utilizan en las clases? (videos, DVD, etc.)*

- *Transparencias y videos. Se presentan habitualmente dificultades en su uso (ej. No funciona la TV, etc.). Organizo la clase como un documental: explicar e ir a los ejemplos.*

9. *¿De contar con otros recursos que contribuyan a enriquecer las clases, qué solicitarías?*

- *La posibilidad de mostrar ejemplos fílmicos con fluidez y calidad de sonido e imagen.*

10. *¿Quisieras agregar algo más?*

- *No.*

Luego de una lectura de las entrevistas, se procedió a la reducción de una serie de regularidades que permitieran conceptualizar lo más gráficamente posible el reconocimiento que los distintos docentes hacían de sus propias prácticas. Fruto de este trabajo fue la transposición de las entrevistas a una serie de tablas que permitieron, a la vez, sintetizar y comparar para su conceptualización las diversas modalidades que describieron los docentes entrevistados. A modo de muestra se presenta el siguiente ejemplo (correspondiente a un fragmento de la entrevista realizada al Profesor Nº 2 del seminario SA):

1. Las clases a tu cargo se desarrollan generalmente del mismo modo?

- No. Generalmente en el práctico los alumnos participan bastante, entonces las estrategias pueden variar porque puede haber clases en las que yo me tengo que dedicar a reponer intertextualidades que veo que faltan, es decir, básicamente hacer un poco de historia o hacer algún recorrido sobre los puntos en los que estoy. Después hay otras clases en las que yo, tal vez, presento modelo y el análisis lo hago yo, tratando de que ellos participen. Después hay otras clases en las que ellos hacen el análisis y yo pregunto, intervengo. Y esto puede variar según como yo veo el curso o de cómo lo diagnosticamos con la titular. A veces vemos que al trabajar con ciertos aspectos no podemos seguir analizando porque no hay con qué, entonces, bueno, cambia.

2. Podrías recordar el desarrollo de algunas clases?

- Hubo una clase en la que yo aproveché para trabajar intertextualidad y a su vez proponer un modelo de análisis, entonces trabajamos sobre un análisis semiótico de una pintura "Los embajadores" de Holbein, que es una pintura que tiene unas operatorias intertextuales muy grandes, y entonces sería de alguna manera para avanzar sobre Renacimiento, sobre la idea del artista en el Renacimiento, sobre el sujeto que se supone que está teniendo la experiencia sobre eso... yo siempre trabajo con secuencias de imágenes, siempre trato de poner en escena el objeto que se trabaja, entonces con ese cuadro se armaron series con todos los intertextos y yo fui dando la clase teórica. Ese es un modelo de clase en la que yo participo más.

SA	Profesor 2
Modalidad de trabajo	Indica cuatro modalidades básicas: 1) Reposición de intertextualidades (a cargo del docente). 2) Presentación de modelo analítico (por parte del docente) con estímulo de participación a los estudiantes. 3) Presentación de producciones analíticas (por parte de los estudiantes)/ intervención del docente (formulación de preguntas <i>ad hoc</i>). 4) Exposición con ejemplos (a cargo del docente).
Participación de los estudiantes	A partir de diagnósticos (inicial y de seguimiento) del equipo docente y de las posibilidades del tema tratado.

Los resultados parciales de las entrevistas efectuadas a los docentes de los seminarios PAC y SA dieron lugar a una caracterización

general de las configuraciones didácticas, las cuales se incluyen en el apartado siguiente, a modo de ejemplo.

5.4. Caracterización general de las configuraciones didácticas

5.4.1. Caracterización general de PAC

Modalidad de enseñanza

Las respuestas de los docentes del seminario dieron cuenta de una modalidad predominantemente estable en los módulos a su cargo, donde se destacaba una instancia expositiva que se articulaba con una de ejemplificación, aunque esta articulación no es igual en todos los casos: mientras que el docente del primer módulo incluía las ejemplificaciones en el transcurso de la exposición, en los docentes de los módulos dictados en tercer y cuarto lugar se presentaban de modo consecutivo (exposición seguida de ejemplificación); la docente del cuarto módulo – de modo similar al del primero- dio cuenta de que ambas siempre se entrelazaban (exposición con ejemplificación integrada) y, asimismo, informó que hay variaciones de acuerdo al desarrollo de la presentación.

Interacciones previstas y/o espontáneas

Las formas de interacción resultaron variables según el módulo. En el primero, las interacciones con los cursantes no eran promovidas aunque se daban de modo espontáneo, diferenciándose del segundo módulo donde sí se las promovían a partir de los textos, mientras que las espontáneas respondían a intereses o inquietudes de los cursantes en la clase, según el tema. En el tercer módulo la interacción no estaba pautada, aunque se invitaba a los cursantes a hacer preguntas tanto en el desarrollo como sobre el final de la clase. Igualmente se suscitaban intervenciones de los cursantes de modo espontáneo y recurrentemente en función de la complejidad o polémica que generaban las producciones artísticas contemporáneas. En el cuarto módulo la interacción prevista

por la docente era de tipo espontáneo; a partir de lo trabajado en la instancia se les solicitaba a los alumnos su intervención.

El uso del *e-mail* no estaba previsto en el primer módulo. En el segundo no se acostumbraba a comunicar el *e-mail* del docente, y sólo se hacía de modo ocasional; no obstante, el docente agregó que algunos cursantes lo consiguieron por otros medios. En el tercer módulo, el *e-mail* era utilizado para responder a consultas de los estudiantes referidas a inquietudes sobre los temas tratados o a la elaboración del trabajo final; el empleo de este recurso no le había generado inconvenientes a la docente. Respecto al cuarto módulo, la docente daba su dirección de correo electrónico agregando que los cursantes recurrían a su uso esporádicamente.

Uso de recursos

En el primer módulo se recurría con exclusividad al uso de transparencias (filminas). En el segundo módulo el empleo de series de imágenes era frecuente, en general en soporte digital (*.pps*), visualizadas en clase a través del cañón de proyección, las que eran puestas a disposición de los estudiantes que lo solicitaron en un CD. Se recurría también a ejemplificación sonora en las clases. El uso de la pizarra era eventual para la elaboración de esquemas ilustrativos *ad hoc*, ya espontáneos o bien previstos para las clases de mayor complejidad. En el tercero se recurría al uso esporádico de imágenes en transparencias y también en fotocopias en blanco y negro. En el cuarto módulo se empleaban transparencias (filminas) y films (VHS), cuya visualización se dificultaba con frecuencia por el funcionamiento/compatibilidad del equipamiento.

En todos los casos, los docentes a cargo de los módulos señalaron que todos los ejemplos previstos pudieron ser incluidos en las clases.

Inquietudes y expectativas en torno a la puesta de las prácticas en la modalidad 100% mediatizada a través del entorno colaborativo Sakai

El docente del primer módulo encontró apropiado para la nueva modalidad contar con “un colaborador que trabajara en el mejoramiento de los esquemas explicativos”, a fin de reconfigurar y enriquecer el material didáctico, y agregar las búsquedas de materiales en Internet (eg. materiales bibliográficos que ayuden a los estudiantes). Asimismo, consideró deseable la inclusión en la plataforma de links con temáticas afines a los tópicos abordados en el seminario. El docente del segundo módulo agregó que sería deseable ampliar las proyecciones de imágenes, agregar temas y nuevos materiales; también manifestó que ocasionalmente los cursantes le habían solicitado materiales complementarios o ampliatorios. La docente del tercer módulo expresó que de contar con equipamiento tecnológico adecuado incluiría una gran variedad de ejemplos con los que contaba, pero aún sin digitalizar; agregó que con frecuencia renovaba los materiales para evitar su propio tedio sobre ellos. La docente del cuarto módulo propuso la posibilidad de poder mostrar ejemplos fílmicos con mayor fluidez y mejor calidad de sonido e imagen.

5.4.2. Caracterización general de SA

Modalidad de enseñanza

Tal como se manifestara en el programa del seminario, el despliegue de las prácticas se mostró variable, con alternancia de distintas modalidades bien definidas según la instancia transitada; a saber:

- *Expositiva magistral*: presentación de tema o modelos con marcada estabilidad en la docente –sentada- y en los cursantes; presentación de conceptos con uso de soportes visuales con predominio de desplazamiento corporal de la docente a cargo del

seminario en interacción con imágenes proyectadas (uso de soportes visuales/audiovisuales)

- *Analítica*: involucra el empleo de categorías y metodologías propias del campo semiótico.
- *Expositiva dialogada* (coloquio docente – cursantes): en especial, pautas metodológicas para la escritura del trabajo final.
- *Exposición de cursantes*: con eventuales presentaciones de imágenes en soporte digital (.ppt)
- *Dialogadas*: para facilitar los intercambios (docentes-cursantes y cursante-cursante)
- *Discusión* (docentes-cursantes) *centrada en los textos*: ocupa un lugar destacado en las prácticas; es promovida por los miembros del equipo docente para problematizar nociones a través de interrogantes específicos o bien surge de modo espontáneo en virtud de la selección de textos *ad hoc*.

Interacciones previstas y/o espontáneas

Las respuestas permitieron advertir (en consonancia con el programa del seminario) que las interacciones eran profundas, siendo estimuladas por el equipo docente o generadas de modo espontáneo por los cursantes. Se señalaron como estímulos:

- a) los interrogantes de los docentes a los cursantes destacándose las referencias a la escritura;
- b) los interrogantes de los cursantes a los docentes (en relación con dudas, inquietudes, solicitud de ampliaciones o aclaraciones, comprobación de comprensión, asociaciones libres) intensificadas ante la instancia de trabajo final;
- c) las presentaciones expositivas (de los cursantes al grupo, puntualizándose las consultas de los docentes a los expositores);
- d) la discusión (entre docentes y cursantes);

e) el diálogo entre cursantes (en relación con los aspectos y actividades vinculadas a las prácticas).

En relación con las referencias a la escritura, ante la pregunta sobre el entrenamiento en técnicas de escritura, quien está a cargo del seminario SA, respondió que esta orientación práctica se lleva a cabo desde el inicio del seminario, a partir del dictado de la consigna de Trabajo Final. Es preciso remarcar que, si bien las correcciones se realizan de continuo durante la cursada (vía e-mail), la docente destacó que dicho entrenamiento comprende *pautas orales* a las que definió como "pequeñas perlititas" que se dictan a lo largo del seminario. La docente definió el proceso como un aprendizaje lento ya que contempla la "toma de partido" desde lo escritural y lo político. Así quedó planteado el problema de cómo hacer una reconstrucción del entrenamiento y recuperar las pautas orales de la evaluación procesual.

El uso del *e-mail* estaba previsto por los docentes en las prácticas para la comunicación con los estudiantes y el envío de avances de trabajos finales o bien de los trabajos concluidos; los e-mails recibidos con consultas eran siempre reenviados a todo el equipo docente para el seguimiento de las consultas realizadas. El empleo de este recurso no había generado inconvenientes.

Recursos utilizados / soportes

El equipo contaba con un dossier de ejemplos visuales (los predominantes, que incluían secuencias de imágenes para temas específicos, *eg.* pintura "Los embajadores" de Holbein) y audiovisuales, bastante estabilizado pero modificado con frecuencia para renovar algunas de las unidades incluidas. Este dossier, grabado en un CD, se solía dejar a disposición de los cursantes, e incluía los ejemplos con los que ellos deberían trabajar.

También se recurría a ejemplos musicales, televisivos y teatrales que los docentes poseían en soporte digital y VHS; eventualmente se observaron *sitios web*. La pizarra y los apuntes de cátedra en soporte impreso también se integraban a los recursos anteriores. La organización del dictado de la asignatura no ha impedido que pudieran presentarse todos los materiales de ejemplificación previstos, incluyendo los ejemplos aportados por los cursantes y sobre los que, eventualmente, trabajaban en las prácticas analíticas.

La voz y el cuerpo (con sus potencialidades) se destacaron como soportes relevantes en las prácticas.

Inquietudes y expectativas en torno a la puesta de las prácticas 100% mediatizadas a través del entorno Sakai

Los docentes entrevistados coincidieron en la preocupación por la pérdida de la intensidad comunicativa de la presencia corporal, con todo lo que ésta aporta de énfasis y de expresión emotiva. Este señalamiento reiterado deja ver una virtud no siempre bien ponderada de la modalidad expositiva, que es toda la riqueza implícita en la comunicación oral: el valor de la entonación, los silencios, la posibilidad de referir (a través de índices corporales) a elementos fuera de los enunciados, el poder despertar la atención adormecida a través de la fuerza de la voz, el poder crear una huella perdurable en la memoria auditiva. Por otra parte, una de las docentes del equipo expresó la posibilidad de incluir links en la modalidad virtual.

5.5. Consideraciones acerca de las entrevistas a docentes y graduados

La recuperación de los discursos de docentes y graduados ha permitido, en principio, verificar la correspondencia de los componentes contenidos en las propuestas de las asignaturas que se observara mediante el análisis de los programas (incluido en el Capítulo IV de esta

Tesis); luego también, ha posibilitado la ampliación (o definición más precisa) de algunos de ellos, la identificación de otros nuevos también significativos para la descripción de cada configuración, y los aspectos que los graduados encontraron como dificultosos y/o valiosos en las prácticas presenciales.

En suma, la tarea realizada posibilitó el relevamiento de las categorías y valores inherentes a la configuración de las prácticas en cada unidad curricular, permitiendo reconocer los rasgos que hacen a la singularidad de las prácticas en cada asignatura y, asimismo, acceder a ciertos aspectos de los estilos docentes. Del mismo modo, el relevamiento posibilitó advertir las potencialidades y eventuales limitaciones observadas por los docentes en relación con el futuro espacio de sus prácticas (totalmente mediatizadas), y las legítimas inquietudes inherentes al pensar sus prácticas en esos nuevos dispositivos.

5.6. Reuniones periódicas con docentes

Teniendo como meta la ideación colectiva del modelo metodológico correspondiente a los procesos de mediatización interactiva del seminario PAC en referencia al proceso de investigación, se trazaron los siguientes objetivos para las reuniones iniciales con los docentes de esa unidad curricular:

- a) la comunicación de resultados de las tareas realizadas a esa fecha;
- b) la presentación del entorno colaborativo Sakai;
- c) la discusión de los resultados en función de las posibilidades de la tecnología soporte.

Las distintas reuniones permitieron abrir un diálogo fluido sobre las posibilidades de la nueva modalidad a definir y de las incertidumbres que ese proceso generaba, posibilitando la reflexión colectiva sobre las inquietudes que suscita la implementación de recursos digitales

interactivos así como de las decisiones que conciernen a su posterior despliegue.

5.6.1. Primera reunión con los docentes del seminario PAC

En la primera reunión se realizó la puesta en común de los avances realizados y, asimismo, se procedió a la presentación entorno colaborativo Sakai con espacios diseñados *ad hoc* en atención a los siguientes objetivos:

- a) Enfatizar el carácter colaborativo e interactivo del Dispositivo Hipermedial Dinámico (taller físico-virtual-interactivo-comunicacional), diferenciándolo de otras implementaciones de modelos de enseñanza y desarrollos *e-learning* estáticos y lineales.
- b) Describir de manera general las herramientas disponibles del entorno conjuntamente con las ejemplificaciones *on-line* desde el sitio *Pantallas Críticas*, creado en Sakai a los efectos del proyecto, según los siguientes ítems:
 - 1- Ingreso a la plataforma
 - 2- Diferenciación del módulo personal (*Mi poliforma*) del sitio compartido (y funciones generales del primero)
 - 3- Acceso al sitio compartido *Pantallas Críticas*
 - 4- Descripción y ejemplificación de las funciones y posibles usos de las distintas herramientas
- c) Atender consultas y dudas que pudieran suscitarse
- d) Distribuir a los presentes el glosario general que describe las funciones de cada una de las herramientas
- e) Gestionar permisos de edición

En el encuentro se suscitó un fructífero intercambio, con una amplia participación de todos los asistentes, los que renovaron el interés y entusiasmo ya observado en las entrevistas individuales. Las intervenciones de los docentes estuvieron dirigidas a manifestar comentarios sobre la modalidad presencial y, especialmente, a formular preguntas e inquietudes sobre el modelo presentado. La ocasión permitió socializar las variadas preocupaciones planteadas en las entrevistas individuales facilitando su consideración. En segunda instancia, fueron focalizadas las dudas sobre cuestiones técnicas y de operatividad del entorno. Entre otros interrogantes, aparecieron algunos vinculados con los permisos de edición e ingreso de materiales al espacio virtual; la necesidad de capacitación para comprender la potencialidad de lo propuesto; el control sobre las producciones didácticas y sus soportes; la calidad (definición) del material visual, su organización, ubicación, etc.

Las inquietudes planteadas expresaban el alto compromiso de los docentes por preservar las buenas prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que solían desplegar en la modalidad presencial a lo largo de las cuatro cohortes dictadas. Este rasgo, junto al entusiasmo observado en distintas instancias de intercambio individual o grupal, propició las condiciones de realización de la tarea que intentaba avanzar hacia la configuración del propio DHD en el marco del proyecto de investigación.

Observaciones acerca de la primera reunión con docentes de PAC

Tras el primer encuentro fueron consideradas algunas cuestiones que habrían intervenido en esa situación inicial. En principio, la asimetría entre el grado de dominio de los docentes sobre las tecnologías interactivas presentadas y el grado de dominio sobre la especificidad en la crítica de artes y la experiencia docente en el nivel superior. En este sentido, el desafío principal consistía en que los docentes dimensionaran apropiadamente la magnitud del reto de la tarea para realizar descartando representaciones adversas acerca de sus capacidades en el

dominio tecnológico. Sin embargo, es posible que el modo de presentarles el entorno y sus herramientas haya colaborado a reforzar la sensación de falta de dominio sobre el componente tecnológico, presentación que incluyó los siguientes rasgos:

- a) Distancia en la visualización del entorno (la imagen ampliada por el cañón de proyección a corta distancia de los asistentes).
- b) Operación del entorno por los presentadores, siguiendo las solicitudes de los asistentes (por ejemplo, volver sobre una herramienta) y respondiendo a sus consultas.
- c) Exhibición sucesiva de las herramientas disponibles, por lapsos relativamente breves, para explicar sus funciones.
- d) Referencia a otras herramientas, aún no disponibles, mencionando sus funciones dentro del posible diseño de interacción.

Observada esta primera situación de presentación, se evaluó que la misma alcanzó para provocar un acercamiento o reflexión estratégica inicial sobre el modo de interactividad, aunque no suficiente para que los docentes pudieran achicar su distancia con los recursos tecnológico propuestos; persistieron por ello ciertas representaciones adversas sobre la complejidad tecnológica con la preocupación (por demás comprensible) por la configuración de sus prácticas en el nuevo entorno, en el que no obstante reconocieron su provecho inmediato para la inclusión de materiales didácticos diversos (lo cual se verificó en las consultas por el tipo de archivos pasibles de ser incorporados en él). Vale decir que, en dicha instancia, el entorno pudo haber sido valorado prioritariamente como *receptáculo multimedio* o, más bien, repositorio. De ahí que se consideró conveniente avanzar sobre la indagación de las mediaciones que ponían en obra los docentes en sus modos de enseñar, habida cuenta de optimizar los atributos del DHD; con ese objetivo, se dio lugar

a la tarea de relevar los modos de proceder en el despliegue de las prácticas de enseñanza.

5.6.2. Segunda reunión con los docentes de PAC

En la segunda reunión se trabajó en la elaboración de los listados de las nociones que cada docente desarrollaría en su módulo. Si bien hubiera resultado imposible observar el modo particular en que cada docente desplegaba dichos conceptos en clase, lo que sí se facilitó fue, en primer término, una instancia de discusión para renovar el encuentro con los contenidos seleccionados por cada docente y considerar las posibles articulaciones con los desplegados por sus colegas, lo que permitió hacer ajustes bibliográficos, temáticos, nocionales, temporales, etc.

En esta reunión, asimismo, se observó la relevancia del uso del lenguaje no verbal (gestualidad, entonación, uso de onomatopeyas) generado por los docentes en la recordación de sus prácticas en el aula. Es preciso remarcar que, pese al objetivo puntual de la agenda de esta reunión, los docentes desviaron, de manera reiterada, su atención hacia los componentes tecnológicos y su gestión.

Observaciones acerca de la segunda reunión

En principio se señala –como ya se adelantó– que esta reunión dio lugar a la vuelta sobre las posibles articulaciones entre conceptos, procesos o nociones de los distintos módulos del seminario, en función de las necesidades de la asignatura, de su cohesión interna y respecto de la carrera, al perfil de los cursantes y de su integración a la nueva modalidad.

Por otra parte, en relación con la participación del lenguaje no verbal en la enseñanza, se destaca su importancia en los procesos de producción de sentido que no debe ser minimizada, ya que muchos de estos elementos son marcadores de énfasis, de relevancia, de acentuación de las ideas. De manera que, en las clases presenciales,

estos índices (manifestados a través de los intercambios en las reuniones) orientan la escucha y conducen la atención de los estudiantes. Cómo recuperarlos en la modalidad mediatizada del entorno virtual constituyó un punto de destacado interés.

Por último, en relación con los desvíos ya referidos sobre la gestión de los componentes tecnológicos, es posible suponer que, en la medida en que los docentes se figuraban el nuevo dispositivo no como una mediación facilitadora sino como un obstáculo difícil de superar, se entorpecería la transposición de sus prácticas al entorno virtual, dado que demandan otra forma de realización de la presencia.

5.6.3. Consideraciones acerca de las reuniones posteriores

En reuniones posteriores una inquietud que se manifestó recurrentemente estuvo vinculada al tiempo. Si atendemos a las metáforas utilizadas para dar cuenta de dicha preocupación, notamos que el tiempo estaba asociado a la representación de un proceso en virtud del cual se producen transformaciones como en el reino vegetal: así, si los docentes consideraban que el tiempo para la preparación de la modalidad virtual era escaso, entonces, no alcanzaría para el *desarrollo* de los temas y su posterior *maduración*. Este tipo de imágenes son marcas discursivas a través de las cuales se puede reconocer una tarea que se construye como necesitada de un proceso madurativo para ser llevada a buen fin.

La puesta en común a lo largo de las distintas reuniones grupales y entrevistas individuales tuvo la virtud de despertar mecanismos meta-cognitivos que redundaron en un notorio cambio de posicionamiento subjetivo. De hecho, se pudo comprobar que estos encuentros motivaron no sólo la autorreflexión sobre la propia práctica docente, sino también la articulación de la práctica con respecto a otras materias y, en especial, con respecto a otras modalidades de mediación, en este caso, tecnológica.

En resumen, las reuniones sistemáticas han resultado de sumo interés para avanzar sobre el trabajo propuesto, en tanto que permitieron

el registro de los distintos interrogantes que expresaban los docentes en esa fase del proyecto con respecto al diseño y posterior puesta en obra de las prácticas de enseñanza en el nuevo entorno. En este sentido se alude –entre otras cuestiones, además de las arriba referidas- por ejemplo, al manejo de las herramientas del entorno Sakai, a la capacidad de almacenamiento de sus distintos espacios, a los alcances de los permisos de edición, a las normativas vinculadas a derechos de propiedad sobre textos e imágenes, a las posibilidades de rediseño visual de la interfaz y a las competencias básicas requeridas en los futuros usuarios del entorno.

Sin embargo, estos hallazgos no resultaron suficientes en el sentido de dar cuenta acabadamente de las interacciones presentes en esas prácticas docentes por lo que, en reuniones sucesivas, se continuó con la labor de articulación y adaptación de los contenidos de las asignaturas y, para optimizar el trabajo, se consensuó la confección de un instrumento común para estandarizar los ejes de discusión. El resultado fue la elaboración de lo que se llamó *tablas de desglose*, soporte operativo y gráfico de la reflexión que llevaron a cabo los docentes sobre sus propias prácticas de enseñanza.

El desarrollo de la actividad de desglose supuso la puesta en práctica de operaciones meta-cognitivas, características de un pensamiento crítico, lo que contribuyó a los procesos de reconstrucción del sentido de la labor pedagógica, habilitando, de este modo, formas posibles de intervención en el nuevo entorno virtual.

5.7. Análisis de instancias de clase en la modalidad presencial a través de tablas de desglose

5.7.1. Breve reseña acerca de la noción operativa de *desglose*

El trabajo de investigación suele recurrir, toda vez que se necesita describir o explicar los fenómenos abordados, a instrumentos provenientes de otras investigaciones, extraídos de teorías y marcos

metodológicos diversos y formalizados en corpus bibliográficos al alcance. Pero muchas veces, por las características del propio objeto, éste reclama la formulación de nociones peculiares que se adecuen a su especificidad; tal es el caso de la noción de *desglose*.

La idea de *desglose* nació de una necesidad metodológica concreta suscitada en el terreno de la investigación: se requería una suerte de des-montaje de las prácticas docentes como fuente de información acerca del quehacer en el marco de las clases presenciales tradicionales, lo cual resultaba imprescindible para la planificación del nuevo modelo metodológico basado en la aplicación de recursos virtuales interactivos.

Así fue que se decidió elaborar una grilla semi-estructurada en la que los docentes pudieran volcar la experiencia de sus intervenciones pedagógicas. A este instrumento se lo denominó *Tabla de desglose*.

La actividad fue anunciada a los docentes incluyéndose las explicaciones convenientes para su empleo. La tabla les fue enviada en formato digital correo electrónico. Dado su carácter abierto, se les aclaró a los docentes que, al completarla, podían agregar tantas filas como creyeran necesario. Ahora bien, es preciso aclarar que su instrumentación no condujo, de ninguna manera, a la descripción irreflexiva de las propias prácticas, sino que se orientó hacia sus condiciones mismas de producción, esto es, hacia procesos meta-cognitivos.

Desglosar convoca la idea de desarmar, de des-estructurar lo fijado en la letra, de des-escribir, si tomamos en cuenta lo que resuena desde el origen griego de la palabra: des-glosar (del gr. glotta = lengua) sugeriría entonces remover aquello que quedó fosilizado en la lengua, impreso como estereotipo. El desglose, orientado a la labor en el aula, se convertía en una invitación a identificar y reconocer aquello naturalizado en las propias prácticas, las operaciones habituales y (algunas) no habituales que podían ser recordadas de las instancias de clase. Tarea compleja en tanto implica constituirse a uno mismo y sus propias prácticas como objeto de análisis.

Vale decir que el proceso de desglosar las propias prácticas –desde la recordación personal- se constituyó como un verdadero ejercicio meta-cognitivo que convocó a los docentes a reflexionar sobre sus modos de enseñar. Su carácter peculiar radicó, al menos, en dos cuestiones fundamentales; a saber:

a) La creación de un instrumento de recolección de datos alternativo que permitió recuperar elementos hasta ese momento faltantes, los cuales eran imprescindibles para pensar la modalidad de enseñanza y de aprendizaje de la asignatura a través del DHD. Dicho instrumento vendría a completar o a resignificar los datos recogidos en las entrevistas con cada docente, donde algunos aspectos (especialmente los referidos a las operaciones realizadas para favorecer el aprendizaje y las interacciones previstas) quedaban ocultos o eran omitidos, bien por estar naturalizados, bien por considerarse sobreentendidos.

b) El desplazamiento que esta tarea supone para el docente: desde su rol de actor en la escena del proceso de enseñanza para transformarse en su observador (en colaboración con el equipo investigador).

5.7.2. Descripción de la tabla de desglose

La tabla utilizada para realizar la actividad de desglose estuvo destinada a un trabajo de tipo colaborativo que preveía la labor de docentes e investigadores, por lo que su empleo contemplaba posibles reformulaciones a partir de propuestas de los docentes en aquellos aspectos que consideraran pertinentes (inclusión, modificación o eliminación de descriptores). Dichos descriptores, enunciados en los términos reconocibles por los docentes, fueron organizados en dos campos alineados horizontalmente para visualizar las correspondencias en cada segmento identificado por el docente: a) Actividades previstas por el docente (izquierda); y b) Actividades o acciones esperadas en los estudiantes (derecha).

a) "Actividades previstas por el docente" (primera columna): en tanto que cada clase contiene diferentes instancias para desarrollar, la columna propone el despliegue de distintas acciones proyectadas por el docente con el fin de retomar, presentar o anticipar conceptos o temáticas (por ejemplo, relevar elementos de clases anteriores, controlar la incorporación de nociones de las lecturas indicadas, etc.). Así, "Actividades previstas por el docente" contenía los siguientes ítems:

- Denominación del segmento, incluyendo el modo de referencia al tema, fenómeno o proceso (por ejemplo: exposición, análisis de caso, exploración de saberes previos de cursantes, etc.)
- Nociones cuyo abordaje se prevé realizar en clase
- Función, objetivo o finalidad del segmento
- Duración estimada de cada instancia
- Materiales didácticos elaborados por el docente (filminas, presentaciones en *power-point*, gráficos, croquis, etc.)
- Ejemplificación (aclarando cuáles son las operaciones asociadas a cada ejemplo: ilustración, análisis, señalamiento puntual, etc.)
- Bibliografía

b) La segunda columna, "Actividades o acciones esperadas en los estudiantes", se centró en la descripción de las acciones indicadas por los docentes a los estudiantes, o igualmente, las que los primeros esperan de los segundos, lo que implica avanzar en el reconocimiento de los supuestos de los profesores. Esta columna incluye los siguientes elementos:

- Denominación del segmento, incluyendo las acciones previstas (escucha, pregunta, comentario, señalamiento, exposición, ejemplificación, etc.)
- Duración estimada (optativo)

Los análisis iniciales de dichos desgloses requirieron de algunas consultas (por cierto lógicas) para precisar la información recuperada, aclarar ciertas ambigüedades y reponer ciertos componentes faltantes. Estos análisis constituyeron un trabajo interpretativo, recurriendo a la lectura vertical-horizontal de lo expuesto por cada docente que permitió rescatar e interpretar operaciones o sentidos no incluidas o expresados.

Vale aclarar que si bien la tabla brinda un modelo reducido de las intervenciones pedagógicas (siempre más amplias, más complejas), la labor de síntesis resuntiva que implica la tarea no es menor, ya que compromete no sólo los conocimientos globales sobre la materia, contenidos, léxico y relaciones, sino también, un conocimiento estratégico, interaccional y situacional. Ese trabajo no se redujo a una mera formalización de datos sobre una grilla sino que, como se dijo, supuso la puesta en marcha de una actividad reflexiva de carácter meta-cognitivo, que no sólo dio cuenta de la elaboración de representaciones sobre el propio proceso de enseñanza en vistas al de aprendizaje, sino que, además, se realizó a la luz de un nuevo marco de referencia (el futuro entorno virtual).

En suma, la actividad de desglose sirvió para abrir *espacios mentales*, para pensar qué se hace cuando se enseña, propiciando un pensamiento de tipo crítico que, al promover acciones auto-reflexivas, condujo a operaciones meta-cognitivas orientadas al reconocimiento de las configuraciones de las propias prácticas.

5.7.3. Conclusiones preliminares sobre la instancia de desglose

Como fase necesaria para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, en vistas a la construcción del Dispositivo Hipermedial Dinámico, la instancia de desglose permitió el pensar distintos ajustes tales como los referidos a la elaboración de consignas de trabajo, la revisión de las relaciones entre contenidos de los distintos módulos del seminario y reorganización de las secuencias didácticas.

Asimismo, aportó también una mayor especificación de la función de los recursos didácticos, lo que constituyó un elemento clave para el despliegue de las prácticas en la nueva modalidad. En esta dirección, colaboraron especialmente las consultas individuales realizadas a cada docente sobre los datos aportados e interpretados en sus desgloses, lo que amplió el espectro cualitativo del sondeo, brindando mayores precisiones sobre los desarrollos conceptuales-metodológicos previstos. Por ejemplo, la consulta a un docente acerca de la expresión "Seguimiento de serie de imágenes", incluida en su desglose como "actividad prevista", resultaba oscura. La consulta personal permitió describir en detalle el procedimiento de enseñanza utilizado en esa instancia, esto es, su secuenciación, valores priorizados, rol del docente en el proceso, tipo de interacción e interrogantes que generaba. De la consulta realizada a otro docente sobre la actividad "Relevamiento de definición de *artista* en los alumnos", incluida en su desglose, pudo identificarse la función asignada al uso de la pizarra para la reconstrucción colectiva de tal noción. Ambas ampliaciones resultaron sumamente significativas, al punto de dar lugar a secuencias didácticas en el DHD que incluyeron el empleo de distintas herramientas interactivas. De este modo, también se pudo avanzar en cuestiones vinculadas a la identificación de diferentes acciones y procedimientos, como por ejemplo, los usos de gráficos, esquemas, materiales y recursos didácticos y procedimientos de evaluación.⁹³

⁹³ En este caso, se avanzó sobre los modos de evaluación procesual individual, formal e informal, que se encontraban naturalizados en las prácticas.

La actividad de desglose de las prácticas de enseñanza resultó un esfuerzo individual de cada uno de los docentes del seminario PAC, ya que se requería el desplazamiento de posiciones fijadas en virtud de preconstruidos culturales y estabilizadas a través del tiempo. El trabajo de recordación y descripción solicitado implicó así un cambio de posición: del lugar de productor hacia el lugar de observador de los propios procesos de enseñanza.

Pese a las resistencias manifestadas inicialmente respecto de la instancia de desglose, la tarea resultó provechosa en más de un sentido, porque no sólo permitió notablemente descubrir e incluir informaciones ausentes en los programas de la asignatura sino que, también, posibilitó el replanteo de las propias prácticas al reflexionar sobre ellas. De ahí que, tal como lo entendieron los propios docentes, la complejidad inicial de la tarea de análisis antes referida resultó productiva inclusive para el dictado del seminario en la modalidad presencial. Se consideró, en este sentido, como un valor agregado de este instrumento el hecho de que constituyó –inesperadamente- una verdadera instancia de autoevaluación que suscitó la reformulación de las propias prácticas tanto para la modalidad presencial como para la construcción del DHD.

Puede considerarse entonces que, para el conjunto de los participantes (docentes e investigadores) en esa experiencia, la labor ha sido satisfactoria en virtud de sus resultados informativos (datos obtenidos) y formativos (actividad reflexiva meta-cognitiva). La fructífera colaboración entre docentes e investigadores y la renovada motivación en la realización del trabajo –necesaria para la consecución de la tarea- redundaron en beneficio del reconocimiento de las configuraciones didácticas y en pensar las adecuaciones necesarias para promover la Interactividad-DHD.

5.8. Desarrollo e implementación de los Primeros Prototipos Experimentales (PPE)

Tal como ya se adelantó, a lo largo de las reuniones sistemáticas con los docentes del seminario PAC se los asesoró respecto de las posibilidades de los recursos tecnológicos disponibles y, luego de un examen en torno a las operaciones que ponían en obra en las prácticas desplegadas en la modalidad presencial, se generó -de manera colaborativa- una propuesta de trabajo original para ser desarrollada en el entorno Sakai.

En esa dirección, tras profundizar en las posibilidades y limitaciones de dicho entorno colaborativo, se procedió al diseño e instalación de los PPE⁹⁴, los que conservaron las características singulares de cada una de las unidades didácticas en atención al reconocimiento de las modalidades de trabajo de los docentes, las cuales fueron evidenciadas tras los procesos descriptos en los acápites anteriores.

La puesta en funcionamiento de los PPE⁹⁵ y la correspondiente realización de pruebas, incluyó la capacitación de los docentes en el uso de las herramientas hipermediales habilitadas en cada sitio, para que pudieran operar autónomamente con ellas y elaboraran los materiales didácticos y las estrategias de intervención pedagógica para el desarrollo de los procesos educativos en el nuevo escenario. Asimismo, el administrador general de la plataforma dio lugar a la apertura de las cuentas de los usuarios (estudiantes) para poner en curso, de manera sucesiva y de modo experimental, los dos seminarios y el taller en el entorno virtual, los que dieron lugar a tres modelos pedagógicos diferentes en consonancia con el carácter diferencial que comportaba cada una de las unidades de análisis seleccionadas (acentuación de lo teórico- informativo en PAC, de lo analítico en SA y de lo realizativo y proyectual en TPr).

⁹⁴ Cfr. Buján, F. (2009) "La construcción de un entorno virtual para la formación en la crítica y la difusión de las artes", *XIII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis.

⁹⁵ Efectuada entre marzo de 2008 y julio de 2009.

5.8.1. Implementación del PPE del seminario PAC

Atento al desafío que implicaba para estudiantes y docentes la novedad de interactuar con Sakai, se dio inicio a la instancia experimental que se denominaría "Semana Cero" del Seminario PAC. En esa dirección, se convocó a los inscriptos en ese seminario (en la modalidad presencial) a participar en el sitio correspondiente a esa materia, con el propósito de ensayar, como usuarios voluntarios, algunos aspectos técnicos de accesibilidad y, al mismo tiempo, acercarlos (previo al inicio de la cursada) ejercicios⁹⁶ propuestos por dos de los docentes de esa asignatura para, más adelante, dar paso a la configuración completa del seminario en la nueva modalidad.

El primer ejercicio denominado "Nociones actuales de artista" conllevaba la interacción con la herramienta *Guía Didáctica* (donde se encontraba la consigna de trabajo) y *Foro* (para que los estudiantes voluntarios ingresaran su opinión) recuperando el tipo de intercambio comunicacional espontáneo dialogado que utilizaba la docente en la modalidad presencial. El segundo ejercicio proyectado, vinculado al trabajo de análisis sobre un texto y una serie de imágenes, demandó a los estudiantes usuarios el acceso a las herramientas *Guía Didáctica* (donde se encontraba la consigna de trabajo), y a un link (donde se encontraba la serie de imágenes) y, posteriormente, a *Carpeta personal* (para cargar el trabajo realizado y, más tarde, recibir una devolución del docente sobre éste). Finalizada con esas actividades la "Semana Cero", se continuaría con las clases en la modalidad presencial, conservando el sitio PAC para la inclusión y consulta de nuevos materiales de texto y otros en soporte audiovisual para el mismo seminario en la herramienta *Recursos*.

⁹⁶ Se les aclaró también en la misma comunicación que, en función del carácter experimental de esta instancia, tanto la participación en las tareas programadas como su realización no tendría calificación ni sustituiría el trabajo final del seminario. Se les remitió, asimismo, la dirección de correo electrónico del administrador para solicitar el nombre de usuario y la contraseña personal, quien les facilitaría luego las instrucciones básicas para interactuar con el entorno y una reseña de las funcionalidades de las herramientas disponibles.

En suma, esta experiencia, aunque restringida (en especial respecto a las interacciones), posibilitó la familiarización con los recursos básicos de Sakai para los docentes y estudiantes del seminario PAC, lo que implicaría un beneficio en dos sentidos: por un lado, como ya se expresara, un primer contacto de los estudiantes con prácticas de Interactividad-DHD (quienes luego podrían acceder, en el siguiente cuatrimestre, al cursado del seminario SA plenamente en la modalidad 100% mediatizada); y por otro, un contacto inicial también para los docentes en el desarrollo de sus primeras prácticas como participantes de la red sociotécnica, las que dieron lugar a una posterior reflexión y evaluación de los atributos y posibles ajustes para tener en cuenta sobre lo efectuado en vistas al desarrollo del Segundo Prototipo Experimental (SPE). Además, estos intercambios fueron socializados con los docentes del seminario SA, contribuyendo con ese aporte al diseño del PPE de esa unidad.

5.8.2. Implementación del PPE del seminario SA

The screenshot shows the Sakai website interface for the 'Semiótica de las Artes' seminar. The top navigation bar includes 'Mi Sitio', 'Administration Workspace', 'Archivo Cossetini', 'Arte, Soc. y Crítica', and 'SEMIÓTICA'. The main content area is titled 'Mostrar información del sitio' and features a sidebar with navigation links like 'Home', 'Guía didáctica', 'Calendario', 'Anuncios', 'Recursos', 'Tareas', 'Carpeta personal', 'Chat', 'Orla', 'Información del sitio', 'Foros', 'Site stats', and 'Ayuda'. The main content area displays the seminar title 'IUNA Crítica de Artes' and 'Semiótica de las Artes', followed by a description: 'Este es el sitio del seminario "Semiótica de las Artes" de la carrera de Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes del Área Transdepartamental de Crítica de Artes - Instituto Universitario Nacional del Arte. El seminario "Semiótica de las Artes" está a cargo de la Lic. Marita Soto (Prof. titular) que estará acompañada por el Lic. Federico Baeza, la Lic. Mónica Kirchheimer y el Lic. Mariano Zelcer. Este seminario constituye una de las tres unidades de la carrera de Especialización vinculadas al proyecto "Pantallas Críticas".' Below the text is a photograph of two wooden chairs against a white wall. The right sidebar contains 'Anuncios recientes' with links for 'Comienza la unidad 2' and 'Entrega 1 del Trabajo Práctico (elección)', and a 'Calendario' for July 2011. The calendar table is as follows:

Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom
27	28	29	30	1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

At the bottom of the page, there is a 'Notificaciones de Comunicaciones' section with a 'Foros' link and a notification count of 237.

Figura 2: Página de inicio del sitio del seminario SA en el entorno Sakai.

La segunda semana del mes de octubre de 2008 fueron acreditados los usuarios del seminario SA para dar inicio a la "Semana Cero" en el entorno colaborativo. Como en el caso anterior, esta instancia estuvo destinada a la familiarización con el funcionamiento operativo del sistema y con la modalidad y al establecimiento de un circuito para remitir consultas y resolver eventuales problemas o dudas técnicas. En esta ocasión se incluyó en el sitio un módulo introductorio al seminario y a su modalidad de trabajo (en la herramienta *Guía didáctica*).

SEMANA CERO

En esta primera semana los invitamos a recorrer la plataforma para volver a familiarizarnos con su funcionamiento. Asimismo, les proponemos las siguientes actividades:

- 1) Para empezar a conocernos les solicitamos que editen sus perfiles personales (ver instrucciones en herramienta *anuncios* y cualquier consulta al respecto comuníquense al siguiente correo electrónico: bujan@gmail.com)
- 2) Para iniciar este curso los invitamos a leer el texto "[Introducción al Seminario de Semiótica de las Artes](#)".
- 3) Para conocer la modalidad de trabajo les proponemos leer el texto "[Un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje](#)".

Guía de la semana 1 - unidad 1

Estas son las consignas para trabajar en esta primera semana, que va del martes 14 al domingo 19 de octubre:

- 1) Si aún no los revisaron (se encuentran disponible desde la "semana 0") los invitamos a leer el texto "[Introducción al Seminario de Semiótica de las Artes](#)" y "[Un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje](#)".
- 2) A continuación los invitamos a leer el [Programa de la materia](#). Podrán observar los distintos contenidos y textos que se desarrollarán en cada una de las unidades, así como también un cronograma general de actividades.
- 3) Para ya adentrarse en la unidad 1, lean la clase correspondiente: "[Teórico 1 - La propuesta semiótica: el modelo ternario](#)".
- 4) Lean los textos obligatorios para esta unidad:
 - Peirce, Charles Sanders (1986) "Advertencia" y "División de signos" (selección), en *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión. [Descargar](#)
 - Verón, "Diccionario de lugares no comunes", en (2004a) *Fragments de un tejido*, Barcelona, Gedisa. [Descargar parte 1](#) [Descargar parte 2](#)
 - Steimberg, Oscar (1998) "De qué trató la Semiótica", en *Semiótica de los medios masivos*, Buenos Aires, Atuel. [ed. orig. 1993] [Descargar parte 1](#) [Descargar parte 2](#)
 - Fabbri, Paolo (2000) "Prólogo", "Introducción" y "Capítulo 1" en *El giro semiótico*, Barcelona, Gedisa. [ed. orig. 1998] [Descargar](#)
- 5) Revisen el [material de ejemplificación de la unidad 1](#) observando cómo se emplean algunos de los conceptos de los textos en casos concretos.
- 6) Trabajen con la [Guía de lectura de la unidad 1](#) respondiendo las preguntas. Esto les servirá para verificar su comprensión de los textos. Las respuestas no deben enviarse a los docentes, son sólo para su propio trabajo y profundización. Recuerden que está habilitado el foro de la unidad donde pueden escribir sus dudas o preguntas. Para acceder, deben hacer clic en el menú en la opción "Foros".
- 7) Participen en el Foro de discusión de la unidad 1, dejando sus comentarios sobre las lecturas y los ejemplos.

Todos los materiales mencionados pueden descargarse haciendo clic en los enlaces correspondientes, y se encuentran también disponibles en la sección de "Recursos" de la plataforma.

Figura 3: "Semana Cero" del PPE de SA en la herramienta *Guía didáctica*.

Días después se incluyeron los materiales y actividades correspondientes a la primera unidad del programa. Entre los primeros se presentó (en formato de texto) una clase teórico-expositiva acompañada por una presentación *PowerPoint (.ppt)* a modo de ejemplificación. En la herramienta *Guía Didáctica* fueron puestos a disposición de los estudiantes el material bibliográfico de esa unidad, con sus correspondientes guías de lectura –reservando en la herramienta

Recursos los referidos al resto de las unidades- junto con la organización completa del cronograma de trabajo del seminario (en correspondencia con el programa). Para la instancia de evaluación, los docentes publicaron en Sakai un instructivo para la elaboración del trabajo práctico final, el que se fue desarrollando en el transcurso del seminario organizado en cuatro etapas.

<input type="checkbox"/>	Title		Access	Created By	Modified	
	SEMIÓTICA 09 Resources	Add	Actions			
<input type="checkbox"/>	Bibliografía	Add	Actions	Entire site	Mariano Zelcer	Oct 19, 2008 11:52 am
<input type="checkbox"/>	Clases	Add	Actions	Entire site	Federico Buján	Aug 11, 2008 10:47 pm
<input type="checkbox"/>	Ejemplificación	Add	Actions	Entire site	Mariano Zelcer	Oct 13, 2008 12:23 pm
<input type="checkbox"/>	Guías de lectura	Add	Actions	Entire site	Mariano Zelcer	Nov 17, 2008 12:02 am
<input type="checkbox"/>	Imágenes	Add	Actions	Entire site	Federico Buján	Aug 11, 2008 1:55 pm
<input type="checkbox"/>	Información institucional	Add	Actions	Entire site	Federico Buján	Aug 11, 2008 2:06 pm
<input type="checkbox"/>	Programa	Add	Actions	Entire site	Mariano Zelcer	Oct 13, 2008 12:26 pm
<input type="checkbox"/>	Trabajo práctico	Add	Actions	Entire site	Mariano Zelcer	Oct 12, 2008 4:52 pm
<input type="checkbox"/>	Varios	Add	Actions	Entire site	Mariano Zelcer	Nov 2, 2009 1:00 am

[Show other sites](#)

Figura 4: Organización de materiales correspondientes al seminario SA en la herramienta *Recursos*.

La puesta en el entorno virtual de la unidad 2 del programa (así como también las restantes) presentó una organización similar a la primera, pero además en ésta se agregó un cronograma personalizado de lecturas para que cada estudiante realizara una breve exposición escrita, para socializar con el resto de los cursantes a través de la herramienta *Foro* y generar, luego, allí también un debate en torno a los tópicos planteados. En este sentido, se trataba de avanzar hacia el desarrollo de la Interactividad-DHD. En las semanas siguientes esta herramienta cobraría una notable relevancia en la asignatura (como se verá a continuación).

Foros habilitados en el PPE de SA

Según las temáticas e interacciones previstas, los docentes del seminario SA establecieron tres tipos diferenciados de uso de la herramienta *Foro*, a saber:

- a) Foros específicos por unidad del programa: para la discusión de los temas y las problemáticas de cada unidad donde los cursantes pudieron interactuar con sus compañeros y docentes en torno a esas cuestiones, publicar y debatir sobre sus producciones y proponer nuevos asuntos vinculados a la unidad.
- b) Foro denominado "Café": para la discusión de temas libres.
- c) Foro denominado "Trabajo Práctico": para los intercambios vinculados a cada una de las etapas de elaboración del trabajo final.

Foro de la Unidad 1 [New Topic](#) | [Forum Settings](#) | [Delete](#)
Foro para discutir los temas y conceptos de la unidad 1 del Seminario

Acercamientos a la/s semiótica/s (3 messages - 0 unread) [Topic Settings](#) | [Delete](#)
Este espacio permite una puesta en común de las ideas que tienen sobre semiótica, y la familiaridad con los que llegamos al seminario.
▶ [View Full Description](#)

La idea de productividad del sentido (17 messages - 0 unread) [Topic Settings](#) | [Delete](#)
Este espacio es para comenzar a discutir los conceptos y problemas de la unidad 1
▶ [View Full Description](#)

Café [New Topic](#) | [Forum Settings](#) | [Delete](#)
Foro de discusión de temas libres
▶ [View Full Description](#)

Inicio de clases (38 messages - 0 unread) [Topic Settings](#) | [Delete](#)
Espacio del foro de tema libre

Trabajo práctico [New Topic](#) | [Forum Settings](#) | [Delete](#)
Espacio de discusión y preguntas sobre el trabajo práctico del seminario
▶ [View Full Description](#)

Entrega 1 - selección (48 messages - 0 unread) [Topic Settings](#) | [Delete](#)
Discusión sobre la primera entrega del trabajo práctico
▶ [View Full Description](#)

Entrega 2 - descripción (12 messages - 0 unread) [Topic Settings](#) | [Delete](#)
Tema de discusión sobre la segunda entrega del trabajo práctico
▶ [View Full Description](#)

Figura 5: Fragmento de los Foros habilitados en el sitio de SA.

5.8.3. Implementación del PPE de TPr

En continuidad con las experiencias desarrolladas en los seminarios PAC (2008) y SA (2008) se dio inicio en 2009 a la primera experiencia en el marco de la asignatura "Taller de Producción" (TPr), dando lugar a la construcción del PPE de esa unidad. Las experiencias previas, a partir de los tránsitos efectuados en PAC y SA, fueron capitalizadas en este nuevo experimento en una doble dirección: por un lado, los estudiantes que optaron por el cursado del taller en la modalidad virtual presentaban un alto grado de familiarización con el entorno Sakai, lo cual se tradujo en un fluido uso de las herramientas básicas de la plataforma y, consecuentemente, en una notoria disminución de las consultas de orden técnico. Por otro lado, las tareas de revisión, planificación y reflexión sobre las propias prácticas que les fueron propuestas a los docentes de TPr, quienes –conjuntamente- recibieron asesoramiento y capacitación en relación con la función y potencialidades que presenta el entorno colaborativo (atendiendo a las cualidades de la asignatura para lograr un diseño interactivo adecuado a la modalidad de taller, que dio lugar a la configuración e implementación del PPE), se vieron enriquecidas a partir de la socialización de las experiencias previas con los docentes de los seminarios PAC y SA.

Es preciso aquí dar cuenta que esta ocasión estuvo marcada por la interrupción del dictado del Taller en la modalidad presencial, en virtud del cierre de la sede por la epidemia de Gripe N1H1, por lo que se puso a disposición de todos los cursantes la opción por la modalidad virtual y fue aceptada por el conjunto.

Esta nueva experiencia (desarrollada como taller) comportó un carácter plenamente proyectual y realizativo. En este sentido, los intercambios entre docentes y estudiantes y entre los estudiantes mismos evidenciaron un alto nivel de Interactividad-DHD. La propuesta de trabajo condujo a que se resolvieran, en el transcurso de cada una de las semanas programadas, las consignas correspondientes a las distintas etapas de elaboración del trabajo final, y esto fue posible a partir de un

intercambio fluido y constante entre los distintos actores. La estructura general de esta unidad curricular y las estrategias de intervención pedagógica propuestas por los docentes, condujo a que se privilegiara el empleo de herramientas de interacción entre los actores.

The screenshot displays the Sakai website interface for the 'Taller de Producción' course. At the top, there are logos for CEFASIS CONICET UNRIPICAM, TID dispositivos hipermediales dinámicos, and IUNA Instituto Universitario Nacional del Arte. The navigation bar includes 'Mi Sitio', 'Administración Workspace', 'Archivo Colección', 'Arts, Soc. y Crítica', and 'Taller de Producción'. The main content area is titled 'Mostrar información del sitio' and includes a 'Bienvenido' message, the course title 'IUNA Crítica de Artes Taller de Producción', and a description of the course. A central image shows a white cylindrical object with two red dots for eyes, titled 'Absolut Warhola'. The right sidebar contains 'Anuncios recientes' with a list of announcements, a 'Calendario' for July 2011, and 'Notificaciones de Comunicaciones'.

Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom
27	28	29	30	1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Figura 6: Página de inicio del sitio de TPr en el entorno Sakai.

La actividad manifestó un incremento exponencial del uso de los *Foros* y las salas de *Chat* (salas libres y de encuentros programados), pero se concentró principalmente en el trabajo de diseño de propuestas de difusión de las artes a través de *Blogs* personales integrados al entorno. La inclusión de esta solución (que comportó una fuerte articulación con la práctica profesional) fomentó la participación de los estudiantes de manera creciente y habilitó instancias de intercambio entre los actores orientadas sobre el trabajo colaborativo –algunas de ellas no previstas inicialmente- que se tornaron favorecedoras en cuanto a los procesos de aprendizaje. En este sentido, se lograron constatar y hacer evidentes dos aspectos fundamentales del marco teórico y metodológico del Dispositivo Hipermedial Dinámico:

- a) El concepto de Interactividad-DHD, en cuanto al intercambio y edición responsable bidireccional o multidireccional a partir de las amplias posibilidades que ofrecen las TIC.
- b) Que la noción de Dispositivo Hipermedial Dinámico tecnológicamente excede a una determinada plataforma o entorno, siendo la red sociotécnica desde el despliegue de sus propias actividades la que determina –de acuerdo a las necesidades emergentes- la configuración de las herramientas y servicios del DHD.

Consigna 2 - Creación del blog (semana 2 - 03/07 al 10/07) (93 mensajes - 93 no leídos) [Enviar nuevo hilo](#) | [Configurar tema](#) | [Borrar](#)

Aquí responderemos sus dudas correspondientes a la segunda etapa del trabajo. En esta etapa ya podrán indicarnos las direcciones de los blogs que crearon.

[View Full Description](#)

Hilo	Creado por	Fecha
New! duda (3 mensajes - 3 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Graciela Browarnik	jul 3, 2009 5:21 PM
New! dirección del foro (1 mensaje - 1 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Graciela Browarnik	jul 3, 2009 5:25 PM
New! blog SI ,SI !! (1 mensaje - 1 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Stella Maris Pollicelli	jul 3, 2009 5:39 PM
New! Título (3 mensajes - 3 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Stella Maris Pollicelli	jul 3, 2009 6:05 PM
New! ANDAMIO IDEOLOGICO - RENEE LAGOS (1 mensaje - 1 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Renée Mónica Lagos	jul 3, 2009 7:24 PM
New! CURRICULUM - RENEE LAGOS (4 mensajes - 4 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Renée Mónica Lagos	jul 3, 2009 7:24 PM
New! IMAGENES - RENEE LAGOS (1 mensaje - 1 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Renée Mónica Lagos	jul 3, 2009 7:27 PM
New! SITIOS WEB - RENEE LAGOS (1 mensaje - 1 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Renée Mónica Lagos	jul 3, 2009 7:28 PM
New! incertidumbres (3 mensajes - 3 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Stella Maris Pollicelli	jul 4, 2009 11:22 AM
New! Ya subí cosas al blog (1 mensaje - 1 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Graciela Browarnik	jul 4, 2009 4:46 PM
New! otra duda (2 mensajes - 2 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Graciela Browarnik	jul 4, 2009 5:36 PM
New! Justificación (2 mensajes - 2 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Stella Maris Pollicelli	jul 5, 2009 3:21 PM
New! Consigna 2 (2 mensajes - 2 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Margarita Hiriart	jul 5, 2009 8:19 PM
New! Duda consigna 2 (2 mensajes - 2 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Margarita Hiriart	jul 6, 2009 6:50 PM
New! devolución (2 mensajes - 2 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Ma. Laura Dubourg	jul 7, 2009 10:24 AM
New! Justificación (3 mensajes - 3 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Stella Maris Pollicelli	jul 7, 2009 6:35 PM
New! necesito ayuda con blog (2 mensajes - 2 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Ma. Laura Dubourg	jul 7, 2009 11:19 PM
New! Mi blog va a pertenecer al mundo! (1 mensaje - 1 no leídos) New messages	<input checked="" type="checkbox"/> Margarita Hiriart	jul 8, 2009 4:36 PM

Figura 7: Fragmento de Foro habilitado en el sitio de TPr.



Mi Sitio Administration Workspace Archivo Cossettimi Arte, Soc. y Crítica Taller de Producción - más -

Blog - Perticone

Opciones

amores extraños
Blog de difusión del ciclo de cine homónimo

Especulaciones sobre algunos efectos de reconocimiento de los discursos cinematográficos vinculados al sadismo - julio 15, 2009 • 2 comentarios

Lacan cerró en una ocasión una clase sobre fantasías sexuales "per versas" (en esa época todavía se las llamaba así) con esta frase: "Sobre este tipo de fantasías en las mujeres, no voy a hablar. Van a aprender y a comprender mucho más sobre ello si en vez de escuchar me a mí, ven la película "Belle de Jour".

El conflicto de la protagonista queda planteado en los seis primeros minutos:

SECCIONES
Por qué este blog
Programación
Sobre las parafitas

Busca

CATEGORÍAS
Bienvenidos algunas indicaciones para

Figura 8: Fragmento de la producción de una de las estudiantes de TPr (Blog integrado al entorno Sakai).

CAPITULO VI

CAPITULO VI

UNIDADES DE DESARROLLO: SEGUNDOS PROTOTIPOS EXPERIMENTALES (SPE) Y EVALUACIÓN GLOBAL POR PARTE DE DOCENTES Y CURSANTES

6.1. Introducción

A las experiencias de implementación de los PPE en cada una de las unidades curriculares le siguieron instancias de evaluación a fin de proceder a realizar los ajustes metodológico-didácticos requeridos en cada caso. Vale aclarar que tales ajustes no se concretaron de modo inmediato a las evaluaciones que sucedieron a cada realización; antes bien, se concretaron luego de extensos lapsos comprendidos entre los momentos de dictado de las asignaturas⁹⁷, en los que los docentes de cada unidad mantuvieron contacto entre ellos como, así también, con los miembros del equipo de investigación y con los docentes de las otras unidades curriculares.

En este capítulo nos referiremos, entonces, a los ajustes efectuados sobre los PPE para el desarrollo de los Segundos Prototipos Experimentales (SPE). Por otra parte, se describe la puesta en obra de estos últimos y sus características principales. Finalmente, se incluye una evaluación global de la experiencia basada en la palabra de los cursantes y de los docentes de la carrera de Especialización.

⁹⁷ Nos referimos a una extensa fase de trabajo que fue realizada entre los meses de febrero de 2009 y septiembre de 2010.

Reservando la evaluación global de la experiencia con los PE para los acápite 6.4, 6.5, 6.6 y 6.7, se sintetizan, a continuación, los ajustes realizados en los PPE atendiendo, en especial, a las inclusiones de distintas herramientas y/o las modificaciones o ampliaciones de sus empleos, u otros aspectos de interés en función de lograr un grado cualitativo más elevado en los niveles de Interactividad-DHD.

6.2. Ajustes en los PPE e implementación de los SPE

6.2.1. Ajustes e implementación del SPE de PAC

En relación con la configuración del diseño del SPE de PAC se debe reconocer, en principio, la singular puesta de su PPE –con las características descritas en 5.8.1-, la socialización de resultados de la experiencias desarrolladas en el seminario SA en el año 2008 (PPE) y el trabajo de análisis de las propias prácticas de los docentes del seminario PAC a través de las *tablas de desglose*.

En este sentido, dadas las restricciones iniciales de la primera puesta, fue en este SPE en el que se observaron mayores ajustes. Entre éstos se cuentan la incorporación de las herramientas *Chat, Anuncios, Calendario, Usuarios y Blogger*. Por lo demás, los recursos preexistentes en el PPE redimensionaron de manera creciente su empleo, resignificándolo. Esto fue visible en las siguientes herramientas:

- En *Guía Didáctica* se incluyeron, sucesivamente y según la especificidad del módulo, textos elaborados *ad hoc* por los docentes en los que se recuperaban los recorridos teórico-prácticos configurando producciones hipermediales que remitían a distintos materiales bibliográficos y didácticos visuales y audiovisuales (series de imágenes, fragmentos fílmicos, guías de lecturas, guías orientadoras para la participación en encuentros programados en *Chat*, guías de preguntas sobre determinados textos para la

participación en *Foros*, etc.) y consignas de trabajo (tareas obligatorias).

OBJETIVOS DEL MÓDULO 4

- Se centran en la discusión de cuestiones que atañen a la producción de sentido en los lenguajes audiovisuales que hacen uso de la imagen móvil.
- Esta discusión se focaliza en el cine, por ser el lenguaje que, desde la perspectiva de sus posibilidades para la significación, presenta una trayectoria más amplia en la atención de la teoría, pero algunas de las tópicos que se considerarán resultan pertinentes también para abordar los lenguajes de la tv y la producción audiovisual que se emite a través de otros soportes tecnológicos, como el video, el dvd o Internet.
- El desarrollo del módulo contempla las interacciones que se producen, en términos de la producción de sentido entre el dispositivo del cine -una instancia que contempla un soporte tecnológico, un lenguaje (que se asienta sobre una determinada materia de la expresión) y un conjunto de prácticas sociales que operan en la producción, la circulación y la recepción de los filmes- y el texto fílmico, el lugar último en el que se ponen en ejercicio los recursos expresivos disponibles.
- A partir de esta interacción busca dar cuenta de cómo la construcción social del dispositivo ha sido determinante en la configuración de poéticas fílmicas dominantes y en la regulación del sistema de inclusiones y exclusiones en términos de la apropiación de las posibilidades expresivas del lenguaje.

El módulo se compone de tres unidades (tal como se visualiza en el gráfico "Contenidos del módulo cine/ audiovisual"): [\(Ver gráfico\)](#)

- **La primera** atiende a los caracteres del dispositivo cinematográfico y a sus diferencias con otros dispositivos.
[\(Clicar aquí\)](#)
- **La segunda** a las relaciones entre dispositivo y lenguaje, al modo en que la narrativa dominante en el cine ha desarrollado una representación del mundo y una construcción de real, y al modo en que cualidades del dispositivo y posibilidades del lenguaje han construido modalidades vinculares entre cine-espectador.
[\(Clicar aquí\)](#)
- **La tercera** a los caracteres específicos del lenguaje, y a configuraciones textuales con grados de consolidación y difusión a lo largo de la historia del medio suficientes para considerarlas poéticas fílmicas.
[\(Clicar aquí\)](#)

Figura 9: Fragmento de contenidos incluidos en la herramienta *Guía didáctica* correspondiente al Módulo 4 del seminario PAC.

- Cada una de estas configuraciones enunciativas da lugar a propuestas vinculares distintas:
 - ∅ En la "cámara objetiva" el film se da a la mirada del enunciatario borrando la instancia que lo produce.
[\(Ver gráfico\)](#)
[\(Ver fragmento fílmico\)](#)
 - ∅ En la "cámara objetiva irreal", en cambio, la rareza o extravagancia de las tomas llaman la atención sobre el "yo" enunciator.
[\(Ver gráfico\)](#)
[\(Ver fragmento fílmico\)](#)
 - ∅ En la "cámara subjetiva" el "yo" enunciator invita al enunciatario a introducirse en el enunciado ("el") e identificarse con la mirada de un personaje.
[\(Ver gráfico\)](#)
[\(Ver fragmento fílmico\)](#)
[\(Ver ejemplo - corto publicitario\)](#)
 - ∅ En la "interpelación" (mirada a cámara) el "yo" enunciator encarna en un "el" personaje.
[\(Ver gráfico\)](#)
[\(Ver ejemplo - corto publicitario\)](#)
- Todas ellas, más allá, de las diferentes posiciones de enunciatario construidas, hablan del lugar que la película, a través de los recursos que brinda la enunciación fílmica, destina a su espectador.

[\(Guía de lectura - texto de Casetti\)](#)

Figura 10: Fragmento de un hipertexto que enlaza a gráficos, ejemplificaciones audiovisuales y guías de lectura al interior de *Guía didáctica*, Unidad 2, Módulo 4, en el SPE de PAC.

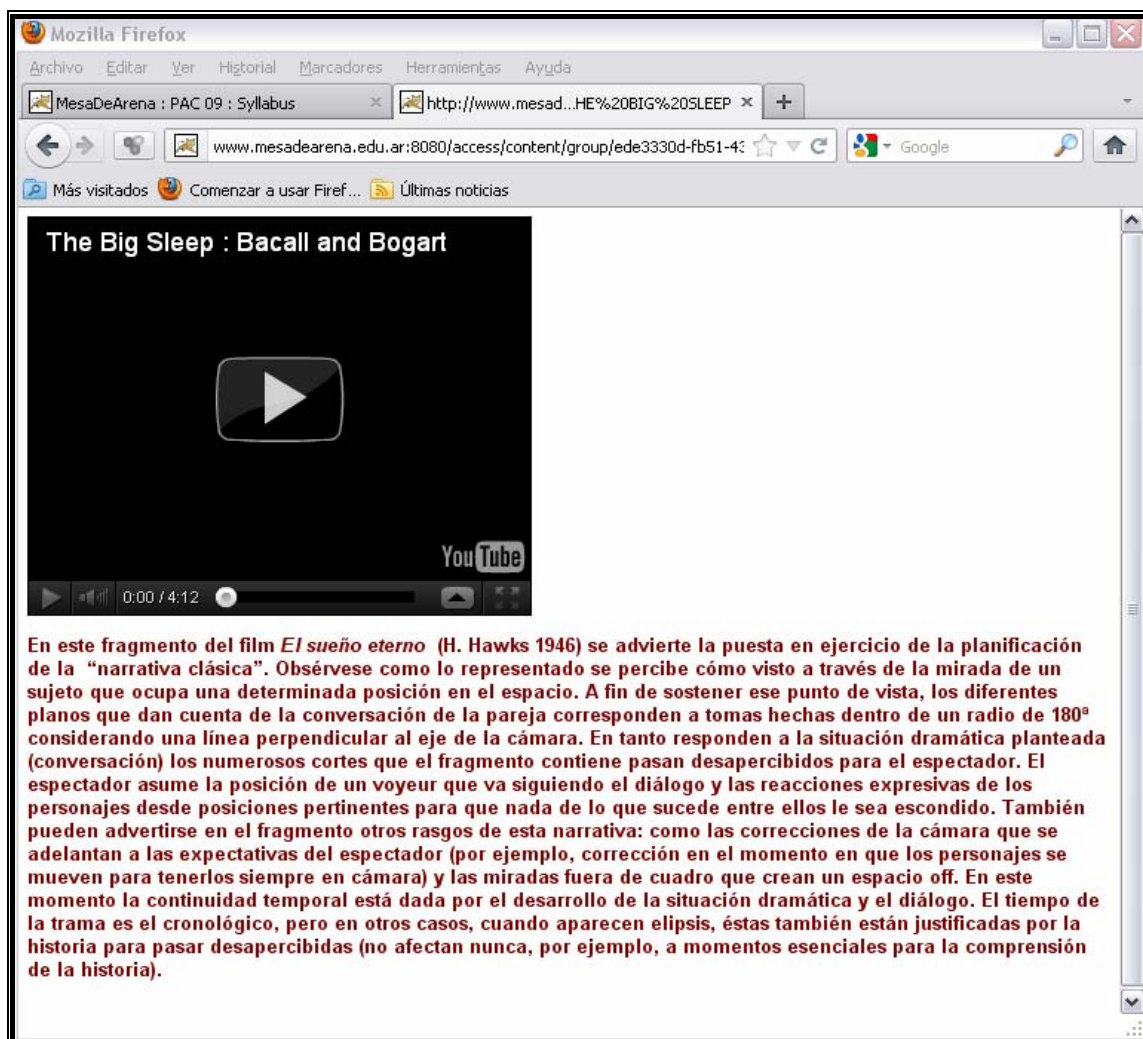


Figura 11: Ejemplificación audiovisual con señalamientos de la docente incluida en la Unidad 2, Módulo 4 del SPE de PAC (embebido de video en una página html generada en el entorno Sakai)

- Los espacios de *Foro* se organizaron según dos tipos de interactividad: uno, para la discusión de tópicos específicos y programados; el otro, para consultas de diverso orden. El primero acotó los intercambios según el cronograma de la asignatura, en cambio, el segundo permaneció disponible durante el desarrollo completo del seminario.

Módulo 1 [New Topic](#) | [Forum Settings](#) | [Delete](#)

Consultas - Módulo 1 (11 messages - 0 unread) [Topic Settings](#) | [Delete](#)
 Espacio para realizar consultas referidas a los temas tratados en el primer módulo del seminario. Las consultas serán respondidas por el docente a cargo del módulo dentro de las 72hs. de emitidas las mismas.
 ▶ [View Full Description](#)


Foro Abierto [New Topic](#) | [Forum Settings](#) | [Delete](#)
 Foro de discusión de temas libres
 ▶ [View Full Description](#)

Consultas técnicas (32 messages - 0 unread) [Topic Settings](#) | [Delete](#)
 Espacio destinado a compartir inquietudes técnicas respecto de cómo operar con las herramientas habilitadas en la plataforma.
 ▶ [View Full Description](#)

Presentaciones personales (25 messages - 0 unread) [Topic Settings](#) | [Delete](#)
 Espacio habilitado para la presentación de las estudiantes
 ▶ [View Full Description](#)

Figura 12: Fragmento de los Foros habilitados en el SPE de PAC.

- En la herramienta *Recursos* se organizaron distintas carpetas que contenían los materiales concernientes a cada módulo.

Location:  **PAC 09 Resources**

[Remove](#) | [Move](#) | [Copy](#)






<input type="checkbox"/>	Title
<input type="checkbox"/>	 PAC 09 Resources
<input type="checkbox"/>	 Bibliografía
<input type="checkbox"/>	 Clases
<input type="checkbox"/>	 Institucional y recursos de administración
<input type="checkbox"/>	 Programa y cronograma general

Figura 13: Organización general de las carpetas incluidas en la herramienta *Recursos* del SPE de PAC.

Location:  [PAC 09 Resources](#) / [Bibliografía](#) 

[Remove](#) | [Move](#) | [Copy](#)

<input type="checkbox"/>	Title 
	 Bibliografía
<input type="checkbox"/>	 Bibliografía - Módulo 1
<input type="checkbox"/>	 Bibliografía - Módulo 2
<input type="checkbox"/>	 Bibliografía - Módulo 3
<input type="checkbox"/>	 Bibliografía - Módulo 4

Figura 14: Materiales bibliográficos ordenados por módulo en la herramienta *Recursos* del SPE de PAC.

Location:  [PAC 09 Resources](#) / [Clases](#) 

[Remove](#) | [Move](#) | [Copy](#)

<input type="checkbox"/>	Title 
	 Clases
<input type="checkbox"/>	 Clases - Módulo 1
<input type="checkbox"/>	 Módulo 2 - Presentación
<input type="checkbox"/>	 Módulo 3 - Koldobsky
<input type="checkbox"/>	 Módulo 4 - Tassara

Figura 15: Organización de clases (*teóricos*) por módulo en la herramienta *Recursos* del SPE de PAC.

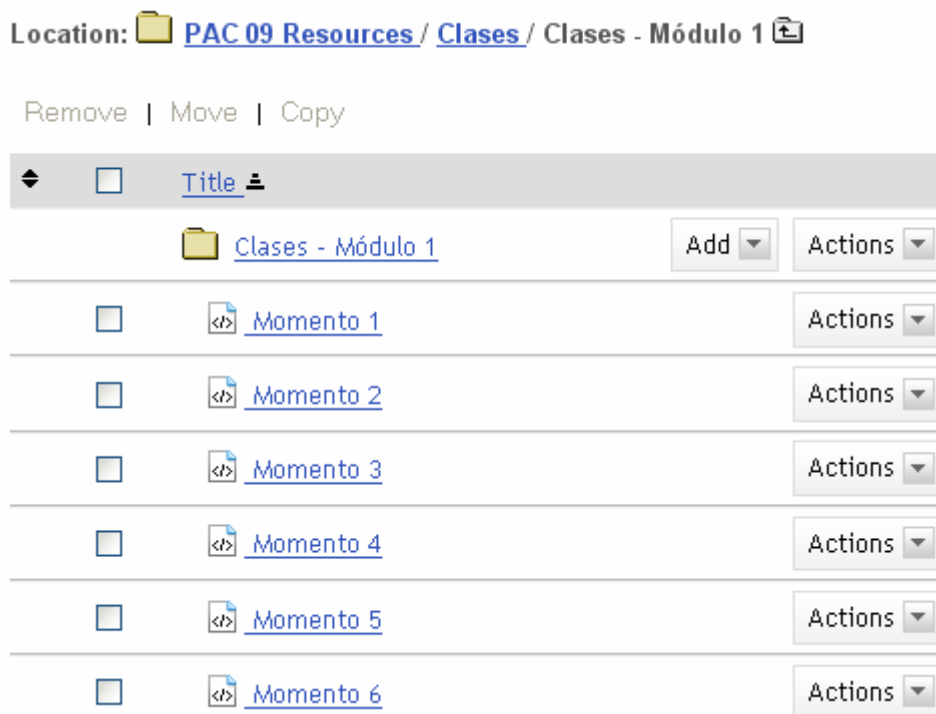


Figura 16: Organización de los textos elaborados *ad hoc* por el docente del Módulo 1 de PAC para recuperar el recorrido argumentativo de sus clases teóricas (incluidos en la herramienta *Recursos*)

- La herramienta *Tareas* permitió dos tipos de acciones: a los docentes, presentar las consignas de trabajo de cada módulo y, a los cursantes, acceder a dichas consignas y remitir los trabajos por ellas solicitados, una vez realizados.

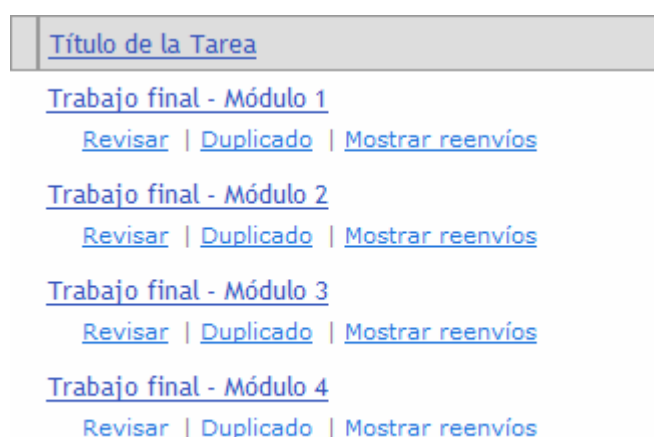


Figura 17: Organización general de la herramienta *Tareas* en el SPE de PAC.

- En *Blogger* se incluyeron algunos aportes acordes con los tópicos tratados enviados, de manera voluntaria, por los cursantes en respuesta a solicitudes de los docentes.

The screenshot shows the homepage of the 'Problemáticas del Arte Contemporáneo (PAC)' seminar. The main content area includes the following text:

IUNA Crítica de Artes

Problemáticas del Arte Contemporáneo (PAC)

Este es el sitio del seminario "Problemáticas del Arte Contemporáneo" (PAC) de la carrera de Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes (6ta. Cohorte - 2009/2010).
Área Transdepartamental de Crítica de Artes
 Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA)

El equipo docente del seminario PAC está integrado por el Dr. Oscar Traversa (Prof. titular), el Mag. Sergio Moyinodo, la Lic. Daniela Koldobsky y la Lic. Mabel Tassara.

Este seminario constituye una de las tres unidades de la carrera de Especialización vinculadas al proyecto "Pantallas Críticas".

The right sidebar contains a section for 'Anuncios recientes' (Recent Announcements) with links to various modules and encounters, and a 'Calendario' (Calendar) for July 2011.

Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sab	Dom
27	28	29	30	1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Figura 18: Página de inicio correspondiente al sitio del seminario PAC.

6.2.2. Ajustes e implementación del SPE de SA

La satisfacción del equipo docente de este seminario en relación con los resultados obtenidos tras la implementación del PPE, dio lugar a la continuidad de la configuración lograda en esa oportunidad. Sin embargo, y en atención a las observaciones realizadas por dichos profesores en relación con el despliegue de las prácticas en el DHD, se optó por una reorganización de las funciones de los miembros del equipo en el entorno colaborativo.

En ese sentido, las modificaciones más notables se concretaron en la distribución de roles estables, esto es, la asignación de un coordinador semanal de actividades y la continuidad en el seguimiento de las producciones individuales a través de docentes tutores por cursante.

Announcement

Subject Comienzo de la tercera semana
Saved By Mónica Kirchheimer
Date Nov 16, 2009 1:38 pm
Groups site

Message

Hola a todos, esta semana coordino el trabajo, que se centra en las herramientas analíticas, y la definición del objeto de estudio/crítica.

Como siempre, hay tiempo hasta el miércoles para subir las lecturas asignadas.

Como cierre de la semana tendremos la actividad del chat, para aclarar, comentar, resolver todas las cosas que pudieran quedar pendientes de las primeras tres unidades. El chat es con los cuatro docentes el sábado a las 15 hs.

Para ese momento todos tenemos que tener decidido el corpus a analizar.

Muy buena semana!

Mónica

Figura 19: Mensaje incluido en la herramienta *Anuncios* del SPE de SA (Ref.: Coordinación semanal)

6.2.3. Ajustes e implementación del SPE de TPr

Dada la configuración del PPE en este Taller y los resultados obtenidos, los ajustes de ese prototipo ante la segunda versión (SPE) fueron sutiles; se mantuvieron las herramientas disponibles en la primera experiencia y se conservó la propuesta global de trabajo, aunque

ampliando a dos las opciones de elaboración del trabajo final, ya que su realización se podía concretar de manera individual o grupal.

En este sentido, y aprovechando las posibilidades de trabajo colaborativo del DHD, las producciones finales de los cursantes se concretaron en blogs individuales (centradas en cada uno de los lenguajes artísticos) y otro grupal, guardando una cercanía notable con ciertas condiciones del trabajo profesional actual en el sector.



Figura 20: Fragmento del Blog grupal elaborado en el SPE de TPr (Blog integrado al entono Sakai)

6.3. Consideraciones acerca de la implementación de los SPE

Resulta de interés señalar en principio, y tras lo visto, la heterogeneidad de la sustancia de los ajustes efectuados en cada uno de los PPE; heterogeneidad advertida en distintas fases del proyecto, dadas las peculiaridades de las asignaturas y el modo de gestión de la

enseñanza de cada equipo docente. En este sentido, la heterogeneidad de los ajustes resulta solidaria con la propia de las asignaturas según los rasgos ya manifestados.

Luego también, se destaca la relevancia de los intercambios entre los miembros de los equipos docentes de las distintas unidades y con los miembros del de investigación, en tanto en ningún caso las tareas de evaluación/comentario de las experiencias fueron eventos aislados o cerrados al interior de los equipos; por el contrario, se estima que la socialización de los resultados parciales, tras la implementación de cada PPE, colaboró significativamente en la ampliación de las capacidades de ideación y/o de reelaboración del conjunto de los actores en las instancias de ajuste de dichos prototipos.

En esa dirección, cabe también señalar que las intermitencias entre una y otra apertura de espacios (es decir, los meses transcurridos entre la implementación de los PPE y de los SPE) deben considerarse también como tiempos activos y de alta productividad, en tanto que los investigadores, junto con los profesores de cada asignatura, aprovecharon esos períodos para reflexionar acerca de las experiencias, compartir sus pareceres, elaborar y/o reelaborar textos u otros materiales (visuales o audiovisuales) y/o aspectos de las propuestas, que a su criterio optimizarían las configuraciones de sus asignaturas en el DHD.

La evaluación global de la implementación de los prototipos, como se verá a continuación, aportará mayor detalle acerca de los resultados de estas instancias, acercando las voces de los docentes y cursantes protagonistas de las experiencias.

6.4. Evaluación global de la experiencia según los cursantes

6.4.1. Modo de trabajo

El relevamiento de datos sobre este particular se realizó mediante una encuesta abierta remitida a los estudiantes de las tres unidades

curriculares, finalizadas las instancias de cursado en la modalidad virtual. Dadas las características del instrumento, es preciso señalar que las respuestas muestran una variedad significativa que ofrecen múltiples aspectos de interés para dar cuenta de la experiencia transitada. Dicho lo anterior, en dirección a dar cuenta de la evaluación realizada sobre la implementación de las experiencias en cada asignatura, se pasa al resumen de lo obtenido acerca de los siguientes aspectos: a) de manera global, los resultados del proceso de aprendizaje; b) vínculo y trato establecido entre docentes y cursantes; c) interacciones establecidas entre los estudiantes; d) evaluación de los estudiantes del empleo de las herramientas en relación con la enseñanza.

a) Evaluación global de los resultados del proceso de aprendizaje

Las respuestas de los cursantes de las tres unidades curriculares en la modalidad virtual coinciden predominantemente en la asignación de calificaciones satisfactorias (entre bueno y muy bueno). Sólo se encontró una evaluación que da cuenta de una satisfacción parcial sobre este aspecto en PAC, fundamentada en la complejidad que reviste lo vinculado con los lenguajes artísticos, los que no eran conocidos por la cursante, y algunas evaluaciones adversas en las unidades SA y TPr: una de ellas define como "muy complejo el aprendizaje" en SA por su "contenido altamente teórico"; el mismo estudiante respondería en otro ítem de la encuesta que "se hizo dificultoso dado la cantidad de material de lectura, quizá esta materia no debería darse de manera virtual". La otra opinión referida, califica como "Regular" su autopercepción del aprendizaje en TPr aduciendo su desconocimiento, al inicio de la carrera, de que ese Taller se dictaría en la modalidad virtual y, por sus limitaciones en el manejo de los recursos tecnológicos, vio perjudicado su proceso de aprendizaje y el resultado final.

Observaciones acerca de las evaluaciones no satisfactorias de este aspecto

Tras el examen de lo expuesto en la evaluación señalada como parcialmente satisfactoria en PAC no es posible inferir que la dificultad se centre en el entorno virtual, sino más en el desconocimiento disciplinar, ya que la misma cursante afirma en otra sección de la encuesta sobre la modalidad virtual: "Muy buena. Estoy de acuerdo con la modalidad virtual", y en la misma dirección, en otro ítem, responde sobre la asignatura: "con PAC no tuve inconvenientes con los dos primeros prácticos⁹⁸ porque conozco el lenguaje. Sí me resulta sumamente difícil el 3ro de cine, y muy complicados los apuntes".

Asimismo, en relación con la opinión formulada en torno a SA no se deriva –al menos, con claridad- que la complejidad y grado de dificultad evaluada sobre el aprendizaje sea efecto del entorno Sakai, en tanto el cursante refiere explícitamente la magnitud del volumen de material bibliográfico, apreciación que, posiblemente, se vincule más bien con la disconformidad por la cantidad de material o con la eventual dificultad que pudiera encontrar en su lectura.

En cuanto a la segunda opinión referida, es preciso aclarar que la opción por la modalidad virtual se hizo extensiva a todo el grupo de inscriptos en la asignatura (y fue aceptada por la cursante) ante el brote epidémico de Gripe N1H1 (coincidente con el dictado de la asignatura), que ocasionara el cierre imprevisto de la sede, impidiendo el dictado de clases en la modalidad presencial.

b) Evaluación del vínculo y el trato establecido entre docentes y cursantes

Una de las respuestas entre los cursantes de PAC refiere que la relación con los docentes ha sido correcta, aunque podría haber sido "más dinámica" por parte de ellos; no obstante, cabe señalar que la

⁹⁸ Se refiere a los primeros módulos del seminario PAC.

cursante autoevalúa en la misma encuesta (en otro ítem) su propia participación como restringida (sin dar fundamentos de ello), aclarando, sin embargo, que “los docentes involucrados cumplieron” aunque en distinto grado. Otra de las cursantes, por el contrario, evaluó este vínculo como “muy bueno”.

Por su parte, los cursantes de SA evaluaron el vínculo y el trato establecido con los docentes de la asignatura como muy bueno y, en un caso, se incluyen cualidades satisfactorias que amplían lo anterior (“Funcional y comprometido”).

De igual modo, se puede afirmar la misma evaluación de los estudiantes sobre el particular en TPr, donde se encontraron además expresiones halagatorias de la tarea realizada por los docentes (eg. “Destaco el esfuerzo del equipo que sostuvo la cursada del taller de producción. Pensarlo para siete alumnos y llevarlo adelante –por fuerza mayor- con 19 fue una gran tarea.”)

c) Evaluación de la Interactividad-DHD establecida entre los estudiantes

Las menciones de los cursantes dan cuenta que, en el caso de PAC, éstas fueron calificadas entre *buenas* y *muy buenas*, dando muestra en un caso de la satisfacción por el vínculo establecido (“Muy bueno. Excelentes compañeros”). Como *muy buenas* se mostraron también las calificaciones predominantes en el caso de SA y en el de TPr, Taller en el que además se observó eventualmente la apelación a otros términos que dan cuenta de un grado satisfactorio de valoración de tales vínculos (eg. “Productivo”).

Es preciso señalar aquí que, tanto en parte de las respuestas de cursantes de PAC como en las que corresponden a SA, la herramienta *Foro* es la que recibe especial atención entre los estudiantes para dar cuenta de la evaluación expresada; sólo en la respuesta de una estudiante de SA esta valoración satisfactoria fue relativizada por el conocimiento previo personal por haber cursado con anterioridad otras

asignaturas con los mismos pares (“Muy buena la interacción a través de los foros, aunque todos nos conocíamos cara a cara”).

d) Evaluación de los estudiantes del empleo de las herramientas en relación con la enseñanza

En el caso de PAC se destacó la participación del personal técnico a cargo del proyecto por su eficiencia y “la mejor voluntad para resolver cualquier inconveniente”. Las respuestas obtenidas coincidieron en el interés por ampliar el uso de los atributos de las herramientas del entorno Sakai. Una de las encuestadas, entrevistada para ampliar este aspecto, respondió que creía saber que la plataforma contaba con la disponibilidad de la *Videoconferencia* y que no había sido utilizada; ante la repregunta sobre la potencialidad del uso que advertía en esa herramienta en ese seminario, respondió que implicaría tener otro tipo de encuentro con el docente y con los estudiantes, para facilitar los intercambios. Agregó en ese sentido que siguiendo la invitación del docente de uno de los módulos, propuso un tema para el *Foro* (para su posterior debate entre los estudiantes) y los intercambios que se generaron fueron breves; respondiendo ante la pregunta por el sentido de esa expresión fue posible establecer que, en realidad, se trató de intercambios reducidos (en función del escaso número de estudiantes que participaron en él). En la referencia a la oportunidad del *Chat* (destinado a consultar al docente sobre el material bibliográfico, previo a la entrega del trabajo final), la cursante dio muestra de una cierta indiferencia asignada a esa instancia.

En el caso de SA, las respuestas recogidas muestran cierta heterogeneidad al circunscribir la complejidad del aspecto evaluado. Así, una opinión se centra en la dificultad por la cantidad de material de lectura (sin referirse al empleo de las herramientas incluido en la consigna del ítem); otra, da cuenta de que la falta de familiarización con el entorno virtual le demandó inicialmente entender la ubicación de herramientas y materiales conduciéndola a ciertos errores, pero pudo

arribar a buenos resultados al superarlos, por lo que evaluó el proceso satisfactoriamente. Otra de las cursantes destacó del seminario la inclusión de "los videos explicativos con imágenes a modo de clase virtual como los ejemplos efectuados por..." (nombra a uno de los docentes) y agregó, respecto de SA y TPr, que "ha sido satisfactoria la organización del material bibliográfico en cada unidad, de las guías de lectura y de los comentarios escritos sobre las lecturas asignadas a los estudiantes. El uso del *Chat* ha sido provechoso entre los alumnos y además con los profesores". En términos de otra de las cursantes, "tomando como caso paradigmático al seminario Semiótica de las Artes, puede constatarse que un alto nivel académico no es privativo de las instancias tradicionales."

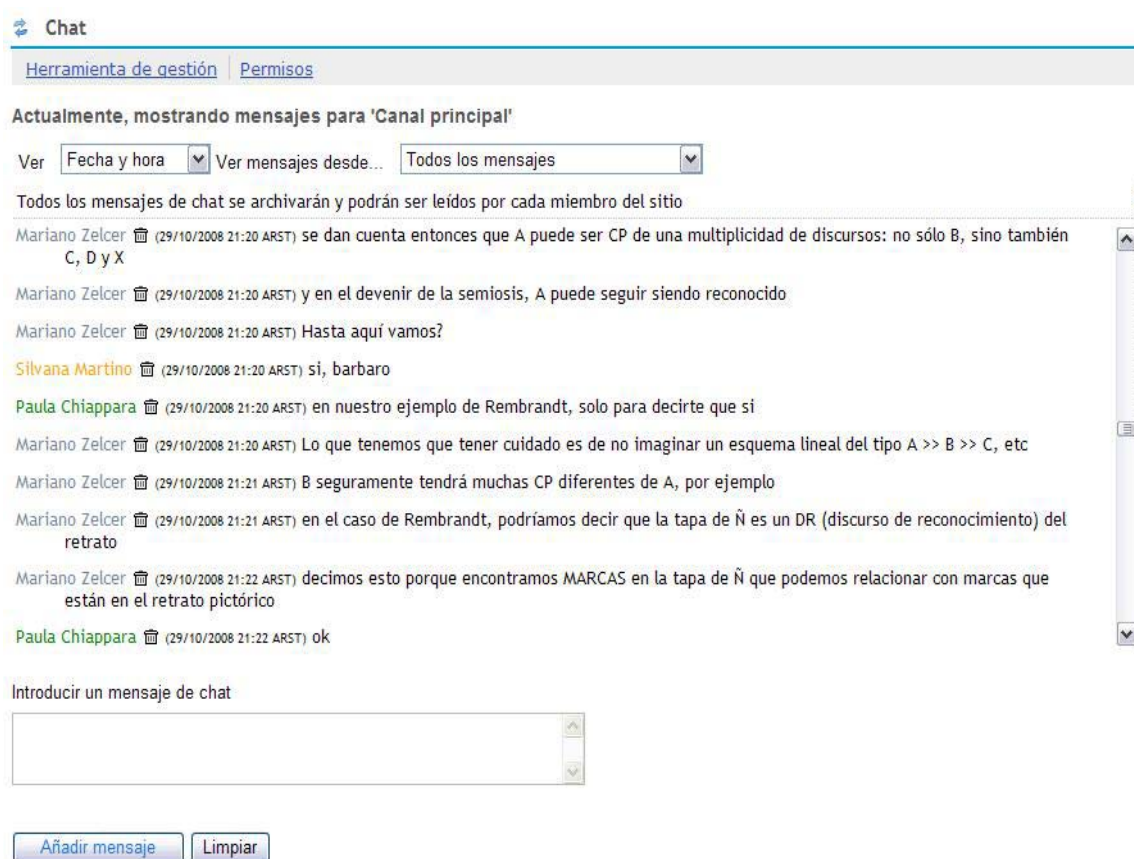


Figura 21: Fragmento de intercambios a través de la herramienta *Chat* correspondiente al seminario SA.

En relación con las evaluaciones específicas en el caso del TPr se observó, predominantemente, un nivel satisfactorio sobre los resultados en el empleo de las herramientas, en tanto la mayoría de las calificaciones emitidas oscilan entre "bueno" y "altamente eficiente". Con mayor o menor grado de definición (evaluaciones breves o más amplias) se registró información significativa acerca del empleo de las herramientas virtuales por docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza; incluso, otras opiniones complementarias dan cuenta de la multiplicidad de perspectivas al evaluar la experiencia. En atención a lo anterior es que se opta aquí por incluir las transcripciones de las encuestas sobre el particular: "*Muy bueno*"; "Ampliamente eficiente en Taller de Producción, contando con la colaboración y predisposición de los docentes para aplicar herramientas tecnológicas y un desarrollo de los conocimientos vistos en toda la especialización"; "Bueno"; "en mi condición (de mayor) es evidente que la relación con las herramientas informáticas es, cuanto menos, lenta. Con no poco esfuerzo pero con muchísima satisfacción llegué a armar un blog. Y me lo han elogiado mucho, lo que no es poco."; "Bueno. Cabe la posibilidad de ir sumando herramientas virtuales como la de la videoconferencia o los videos explicativos con imágenes (a modo de clase virtual como los ejemplos efectuados por ..." (nombra a uno de los docentes); "En general, si un alumno ya tiene cierto manejo tecnológico, el resultado es muy bueno (...) a mí me resultó muy buena la experiencia."

Conforme a lo anterior, otra de las cursantes agregó que "Otro punto a destacar es que gracias a este tipo de modalidad tuve la oportunidad de estar más al tanto de la producción de mis otros compañeros, por la disponibilidad que implica la producción digital puesta a circular en la Web".

Sólo se encontró entre las respuestas a este aspecto una que da cuenta de la insatisfacción sobre la experiencia, manifestando que, la producción del blog "complicó la situación de quienes no manejamos las herramientas habitualmente y perjudicó el proceso de aprendizaje y el resultado obtenido". Sin embargo, el grado de complejización y perjuicio

advertido sobre su desempeño personal no se corrobora con distintos intercambios constatados en la plataforma: ausencia de consultas técnicas en el espacio del foro respectivo, sustancia de la consulta remitida por la cursante al foro de trabajo final y devolución del docente a dicha consulta.

Aún reconocidos por los cursantes los beneficios de la modalidad virtual corresponde aquí también señalar que ciertos atributos de la modalidad presencial fueron valorados positivamente por ellos (eg. “De todas maneras la modalidad presencial tiene grandes ventajas a la hora de la socialización”; “cara a cara suceden intercambios muy ricos que en la virtual no se dan. Por ejemplo, cuando ciertos profesores dan clases se les ocurren cosas ‘fuera de programa’ que no sé si se darían en la modalidad virtual. Tal vez en los foros sí...”).

6.4.2. El empleo del tiempo en la modalidad virtual

A excepción de una respuesta contraria (no fundamentada), la totalidad de los encuestados afirmó encontrar que la modalidad virtual optimiza el empleo del tiempo invertido en el cursado de las tres asignaturas. Los factores que sustentaron dichas opiniones fueron los siguientes:

- a) La autonomía en la organización (“es más favorable la manera en que cada uno de los intervinientes puede utilizar y administrar el tiempo de estudio y lectura en función del resto de sus actividades”);
- b) La productividad (“es una excelente alternativa para aquellos que estamos lejos y debemos emplear más tiempo en viaje que en el estudio mismo”; “por ejemplo si en una clase presencial alguien pregunta algo fuera de lugar, en la modalidad virtual puede obviarse.”)

- c) La disponibilidad horaria (“El tiempo es optimizado exclusivamente para los alumnos que deben viajar desde lejos o no pueden cursar por la no coincidencia de la disponibilidad horaria.”)
- d) La accesibilidad a materiales (“a través de mi experiencia personal entiendo que el fuerte de esta modalidad tiene que ver con la accesibilidad al material (...”).
- e) La accesibilidad a producciones de pares (“[...] gracias a este tipo de modalidad tuve la oportunidad de estar más al tanto de la producción de mis otros compañeros (...”).

Asimismo, se encontró la mención de ciertas condiciones que se advierten para el aprovechamiento del tiempo en la modalidad virtual (eg. “Si se tiene cierta disciplina y constancia, el tiempo invertido es más aprovechable.”).

6.5. Consideraciones en torno a los resultados de la evaluación realizada por los cursantes

En concordancia con diversos autores, la opinión de los cursantes muestra, de modo predominante, que han encontrado que la modalidad virtual resulta optimizadora del empleo del tiempo invertido en el cursado de las unidades curriculares, destacando atributos positivos vinculados a la autonomía que permite en la organización del tiempo, volviéndolo más productivo, tornándolo más flexible, y ampliando, a la vez, la accesibilidad a distintos materiales (bibliografía, recursos generados por los docentes y trabajos producidos por pares cursantes).

Los PE implementados en el entorno virtual, y en especial, el uso de la herramienta *Foro* –con las especificidades del empleo efectuado en cada unidad curricular-, han posibilitado que la evaluación de las interacciones establecidas entre pares cursantes fuera satisfactoria, donde se considera de particular interés atender las cualidades

expresadas en relación con el aprendizaje (señalando, por ejemplo, la *productividad*).

Las respuestas de los cursantes de las tres unidades curriculares en la modalidad virtual, relativas a la evaluación del empleo de las herramientas en relación con la enseñanza resultan, en principio, satisfactorias respecto a la experiencia. En este sentido, el estudio de las evaluaciones no satisfactorias o adversas no da cuenta de debilidades asociables a la dimensión tecnológica del dispositivo puesto en juego. Los fundamentos de tales expresiones son vinculables a ciertos aspectos igualmente valederos (y comprensibles) para las propuestas formativas en la modalidad presencial, como la complejidad que reviste el acceso a campos de saber desconocidos, o la dificultad que puede representar el volumen (percibido como extenso) del material bibliográfico.

En cuanto a la evaluación del vínculo y el trato establecido con los docentes y de la que concierne al empleo de las herramientas disponibles en la modalidad virtual en relación con la enseñanza, resulta significativo que las respuestas encontradas, mayoritariamente, se corresponden con las configuraciones de cada unidad curricular (advertidas al inicio del proyecto).

En ese sentido, las interacciones predominantes en las distintas asignaturas, daban cuenta que podían calificarse de media a baja en PAC (al no observarse señales fuertes de participación de los cursantes), y entre media y alta en SA (por la previsión de instancias de presentación personal, exposición, discusión, trabajo grupal, consultas de docentes y estudiantes) y en TPr (participación de los cursantes a partir del objeto de estudio de cada encuentro con la guía del profesor) en atención al carácter de cada una de ellas: teórico-informativo, de práctica analítica y de producción crítica, respectivamente. En consonancia con lo anterior, es consistente encontrar que los cursantes evalúen en PAC más ajustadamente el vínculo y trato establecido con los docentes (*eg.* "correcto"), que propongan otras herramientas para *recuperar* en el DHD la presencia de éstos, o demanden un mayor dinamismo (mayor fluidez)

sobre los intercambios, ya que la interacción entre docentes y cursantes no constituía un aspecto protagónico en la modalidad presencial. De igual modo consistente resulta –en atención a lo examinado en referencia a la modalidad presencial- que los cursantes de SA y TPr evalúen como *muy buenos* los intercambios (guiados o espontáneos) docente-alumno y alumno-alumno sirviéndose provechosamente, en esa dirección, de los atributos de las herramientas *Foro* y *Chat*, lo que se constató en el uso recurrente de ambas (Ver Figuras 22, 23 y 24).

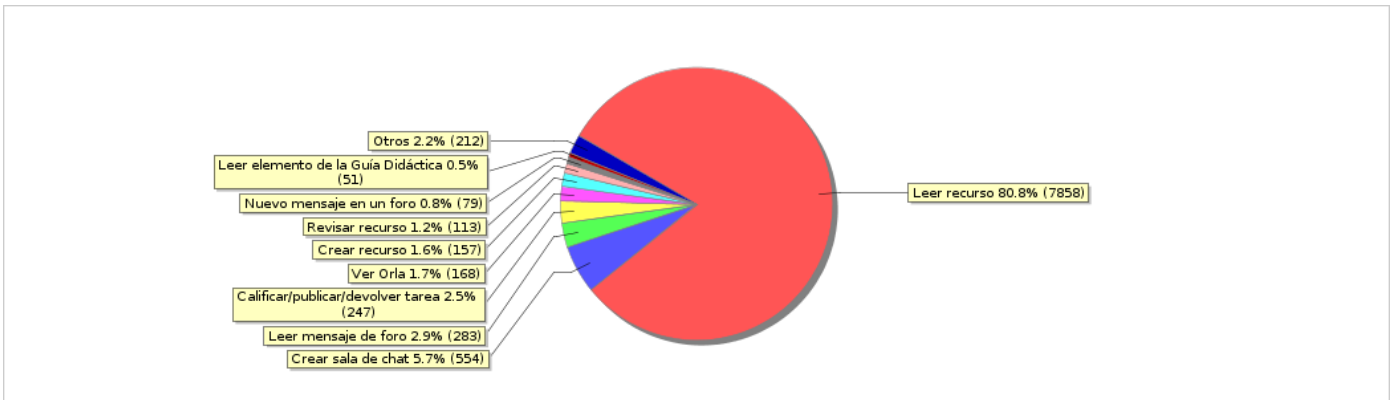


Figura 22: Resumen de actividad por herramienta en Problemáticas del Arte Contemporáneo 2009.

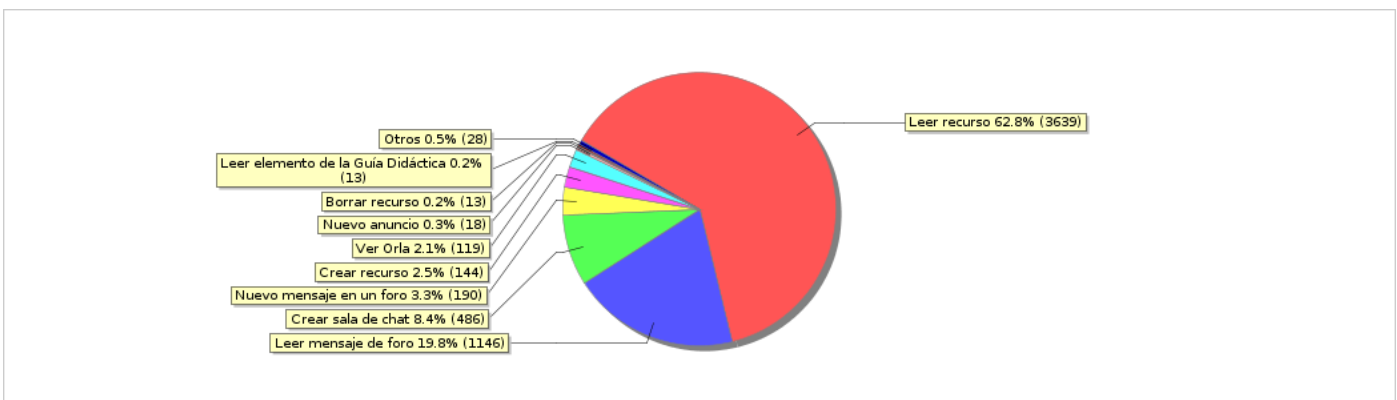


Figura 23: Resumen de actividad por herramienta en Semiótica de las Artes 2009.

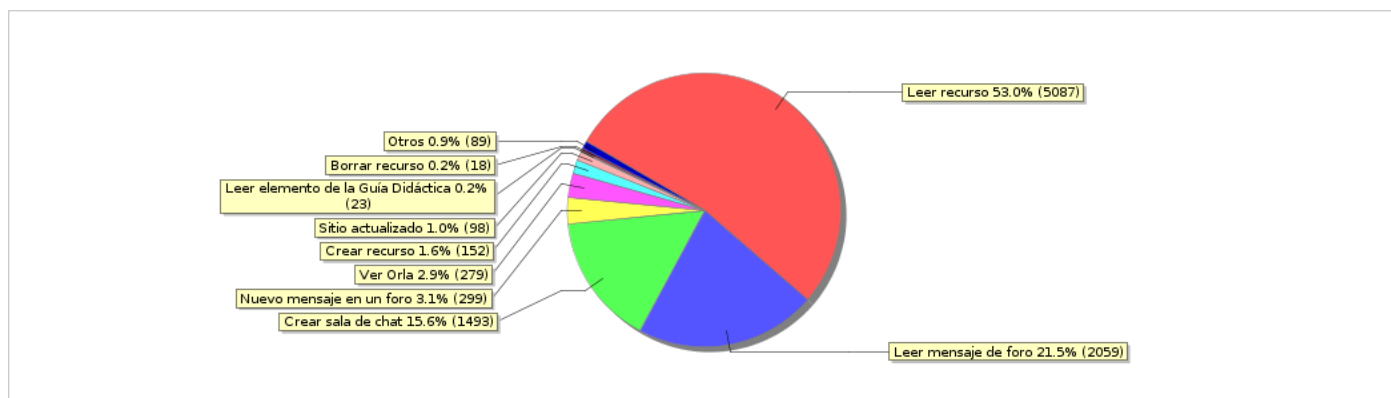


Figura 24: Resumen de actividad por herramienta en Taller de Producción 2009.

Las figuras anteriores muestran los resultados obtenidos a través de las herramientas de registro cuantitativo de la actividad disponibles dentro del entorno colaborativo Sakai (en este caso *Site Stats*), al solicitar un informe total de actividades realizadas durante el período del curso.

La captura de pantalla de la Figura 25 muestra, en cambio, los resultados obtenidos por SEPI-DHD⁹⁹ sobre el SPE del seminario PAC. Como se puede observar, hay correspondencia entre herramientas y porcentaje de interacciones para cada una de ellas. Sin embargo, el plus lo podemos observar en el seguimiento de las diversas herramientas – durante el transcurso de las experiencias- obteniendo diversos valores de interactividad dando cuenta del desarrollo de los procesos a lo largo del tiempo. También se presenta correspondencia en cuanto a que las herramientas de formato ‘transmisivo’ tales como *Recursos* o *Guía Didáctica* (content) poseen menores niveles de interactividad (aunque

⁹⁹ SEPI-DHD es una herramienta que colabora en el seguimiento y evaluación analítica cuali-cuantitativa de los procesos de interacción mediatizados por un Dispositivo Hipermedial Dinámico; esta herramienta fue diseñada, desarrollada e implementada en el marco del PICT 38120 y adaptada al entorno colaborativo Sakai para realizar un seguimiento analítico del conjunto de las experiencias. El desarrollo de SEPI-DHD constituyó el eje central de la Tesis Doctoral en Ingeniería del Dr. Guillermo Rodríguez (becario ANPCyT del PICT 38120 entre los años 2007 y 2010). Respecto de las características y funcionalidades de SEPI-DHD véase el Anexo 11 de la presente Tesis, donde se incluye también un caso de uso sobre el SPE del seminario PAC.

sostenida a lo largo del tiempo), mientras que herramientas tales como *Chat* o *Foros* (chat, fórum) presentan mayores niveles de interactividad.

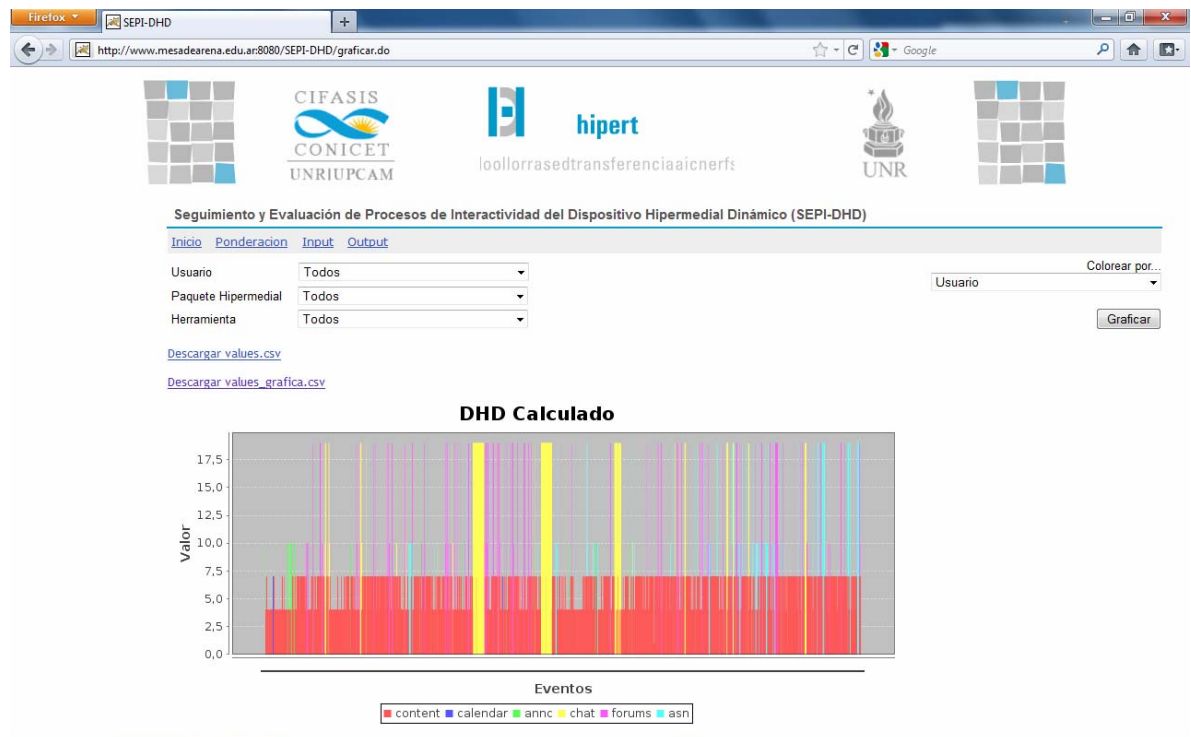


Figura 25: Resultados SEPI-DHD por herramienta en Problemáticas del Arte Contemporáneo 2009.

La Figura 26 muestra la imagen guardada a partir del software SEPI-DHD. De esta manera podemos ver el potencial de la misma. A su vez, cabe recordar aquí la flexibilidad a partir de que los responsables de la evaluación pueden ponderar los diversos elementos en relación a las interacciones.

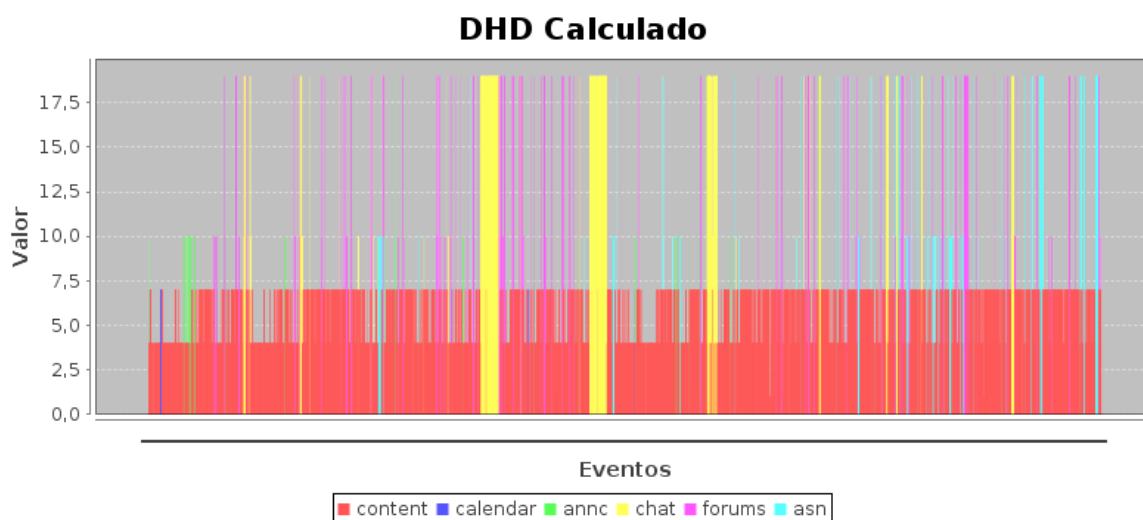


Figura 26: Imagen generada por SEPI-DHD por herramienta en Problemáticas del Arte Contemporáneo 2009.

6.6. Evaluación de la experiencia según los docentes¹⁰⁰

6.6.1. La experiencia en PAC

En la consulta acerca de la evaluación de la interacción con los estudiantes a lo largo del curso, las respuestas de los docentes a cargo de los distintos módulos del seminario ofrecen una diversidad de sumo interés, ya por las perspectivas adoptadas para la consideración de la respuesta, ya por sus propias experiencias. Así, el docente a cargo del primer módulo, que en la modalidad presencial evaluara positivamente este aspecto, aún considerando escaso el tiempo de dictado, juzgó también de modo positivo la interactividad a través del *Chat* para la “construcción del vínculo”, en función de la posibilidad de ‘copresencia’, en tiempo real inherente a la herramienta; no obstante, marcó también la limitación de dicha herramienta ante una participación numerosa, que puede tornar confusa la interactividad. Resulta de interés, asimismo, la consideración acerca del uso del *Chat* realizada por el docente ya que destacó su aprovechamiento para el “tratamiento primario de problemas

¹⁰⁰ La evaluación de la experiencia por parte de los docentes fue efectuada a partir de un cuestionario que les fue remitido por correo electrónico en el mes de julio de 2010.

puntuales que después pueden ampliarse en otros formatos” y que, en su caso, fue útil “más que nada como estimulante para la participación en los foros”. En cuanto a la herramienta *Foro*, el docente hizo una evaluación positiva en relación con la propiedad de ésta para el planteo de “dudas e inquietudes”, manteniendo la relación dialógica aunque sin copresencia. Sobre ambas herramientas aclaró, también, que las actividades previstas con ellas no tuvieron carácter obligatorio.

En el caso de la docente a cargo del segundo módulo la evaluación fue positiva; fundamentó dicha calificación en la participación de alumnos en el Chat planificado y en la calidad del intercambio generado advirtiendo allí la comprobación de un mayor grado de lectura del material bibliográfico (en comparación con la modalidad presencial). Por otra parte, sobre la modalidad presencial expresó una calificación satisfactoria tomando en cuenta el volumen de los intercambios y la participación de los alumnos que vincula con “las distintas formaciones y recorridos previos, así como disciplinas artísticas de interés (teatro, fotografía, música)”. Por último, el docente a cargo del tercer módulo evaluó como baja la interactividad con los cursantes. En todos los casos las instancias interactivas planteadas tuvieron carácter voluntario.

Respecto a la evaluación global de los resultados del proceso de enseñanza, el docente del primer módulo consideró esta instancia como de “experimentación de las posibilidades” en la nueva modalidad, y experimentó una sensación de discontinuidad, en relación al vínculo con los cursantes y con los restantes módulos (también reconocida, aunque en menor grado, en la modalidad presencial). Agregó, asimismo, que considera la propuesta como “interesante para próximos desarrollos en la medida en que pueda ir afinando las herramientas específicas”. Para el docente del segundo módulo, la evaluación de este proceso resultó satisfactoria atendiendo a “la participación de los alumnos en el Chat” y “los resultados de los trabajos finales.” Para el docente del tercer módulo los resultados fueron “heterogéneos”.

Sobre la consideración de los dispositivos de evaluación implementados, los docentes del primer y segundo módulo no observaron diferencias respecto de los de la modalidad presencial en la resolución del trabajo final, que fue el mismo (al igual que en el tercer módulo) para ambas modalidades. Por su parte, el docente del tercer módulo advirtió una tendencia a la aparición de algunas dificultades en la resolución de los trabajos finales, aspecto actualmente en estudio.

El vínculo y el trato establecido con los estudiantes para el docente del primer módulo, satisfecho con lo observado sobre estos aspectos en la modalidad presencial, refirió que, en lo concerniente a esta dimensión en la modalidad virtual, "está mucho menos especificado, y requiere de un mayor trabajo de construcción y tiempo" dedicado a ello "mediante las herramientas específicas de la plataforma". La docente del segundo módulo calificó como buenos ambos aspectos en la modalidad virtual, y muy buenos en la modalidad presencial. Por su parte, para la docente del tercer módulo, no resultó satisfactorio (cualificando como "distantes" tales relaciones) en atención a la escasa interactividad con los cursantes, ya que sólo se produjeron a través del e-mail con aquellos que debieron recuperar los trabajos finales. Esto último se presenta en oposición a la satisfactoria calificación que otorgara a este aspecto en la modalidad presencial.

En cuanto a la interactividad y el desarrollo de los vínculos entre los estudiantes, las respuestas del docente del primer módulo (que notara "brevísimos intercambios durante la discusión en clase" en la modalidad presencial) y del tercero (que calificara entre media y alta estas relaciones según "las personas y los grupos internos constituidos") resultan coincidentes en la asignación de una calificación entre baja y nula en la modalidad virtual. El docente del primer módulo, asimismo, advirtió que tanto a través de la herramienta *Chat* como en la de *Foro* los cursantes no establecieron contactos. La docente del segundo módulo especificó que, si bien durante el Chat observó una interactividad "respetuosa y buena", fuera de esos intercambios "no parece haber confianza o conocimiento" para generar otros, más allá del encuentro

previsto por el docente, mientras que los calificara como muy buenos en la modalidad presencial al darse de modo espontáneo.

La evaluación (en términos de los resultados académicos) del empleo efectuado por los docentes como por los cursantes de las herramientas disponibles en la modalidad virtual, fue calificada satisfactoria (parcialmente) por el docente del primer módulo al considerar el encuentro de "algunos de los resultados presentados en el trabajo final" que le "permiten inferir un trabajo serio en muchos de los participantes." Para quien está a cargo del segundo módulo, se trata aún de un proceso que requiere mayor exploración de su parte en cuanto a las posibilidades de la modalidad virtual y consideró como "un desafío pendiente aprovecharla más y mejor, especialmente respecto de diversos instrumentos de comunicación, búsqueda de información, etc." La respuesta del docente del tercer módulo, en dirección similar a la anterior, consideró como "básica" la implementación.

La opinión sobre la modalidad virtual como optimizadora del empleo del tiempo invertido en el cursado de las unidades curriculares ofrece aspectos de particular interés, en tanto los profesores adoptaron distintos enfoques sobre esta cuestión. Así, para el docente del primer módulo, no se trata de una optimización sino de "otra temporalidad", sobre la que destacó su interés por la posibilidad que ofrece para la "administración del tiempo de dictado" que, a la vez, "involucra una mayor ocupación que la modalidad presencial". Por lo que expresó que, en su caso, sería necesaria "una administración más restrictiva del tiempo invertido en la modalidad virtual" que compense "la ausencia de las restricciones horarias propias de la modalidad presencial", las cuales "hacen que se dilate la parte del día dedicada al trabajo en la plataforma". La docente del segundo módulo expresó su dificultad para "reconocer los usos del tiempo", aunque sí observó "que los estudiantes en la modalidad virtual realizan las lecturas más al día que los de la modalidad presencial.". Por su parte, la docente del tercer módulo manifestó que advierte una optimización (aunque aún mejorable) del tiempo para los cursantes, en tanto tienen "la posibilidad de que cada

alumno pueda acceder simultáneamente a la bibliografía, los teóricos, las guías y los ejemplos y organizar todo ello según su propio tempo (...). En mi módulo, en particular, me parece, destacable la facilidad y agilidad con que puede accederse a los ejemplos.”

6.6.2. La experiencia en SA

En la consulta acerca de la evaluación de la interactividad con los estudiantes a lo largo del curso, el equipo docente de SA observó que en la modalidad presencial “Existe un mayor despliegue de los recursos puestos en juego y de las posibilidades de volver sobre ellos” (recursos de la oralidad, de gestualidad y de la corporalidad), mientras que en la virtual “las interacciones son más acotadas aunque intensas”, lo que hace necesario “crear códigos nuevos en la interacción.” Los mismos docentes opinaron, respecto de la evaluación global del proceso de enseñanza, que en la modalidad presencial (en la que incluyeron el empleo de la plataforma para la presentación de materiales en las clases) se “establece un proceso de aprendizaje y de uso de las herramientas que es susceptible de seguimiento y control”, por lo que calificaron este aspecto como “Muy bueno”, y como “Excelente” en la modalidad virtual donde, pese a notar una claridad menor en lo vinculado al seguimiento, un mayor número de cursantes no sólo cumplieron con todas las etapas de trabajo, “sino que lograron mejores resultados”.

Sobre la evaluación de los resultados de los dispositivos de evaluación implementados, el equipo dio cuenta de una cierta reducción, advertida en la modalidad virtual, de las posibilidades de “trabajar en conjunto con los temas y problemas de los otros” cursantes, a diferencia de lo que ocurre en la modalidad presencial, toda vez que las respuestas a las consultas de los cursantes son compartidas y aprovechadas por el grupo en su conjunto.

El vínculo y el trato establecido entre los docentes del equipo y los cursantes fue evaluado por lo primeros como “bueno” en la modalidad virtual y como “muy bueno” en la presencial, a partir de la posibilidad en

esta última de generar una enunciación singular que incluye “cercanía, humor, posibilidades de corrección en el trato”, mientras que en la mediada por el DHD, predomina una “Más institucional, seria, más distante, con menos complicidades” pero que, no obstante, los docentes no desvalorizan.

En cuanto a la evaluación de la interactividad y el desarrollo de los vínculos entre los estudiantes, los docentes dan cuenta de relaciones de cooperación en una y otra modalidad; sólo en la presencial añaden una cualificación más amplia de ellas (“sostenimiento, apoyo”) al que “han contribuido personalidades afectuosas y afectivas propias de cada cohorte”.

La evaluación, en términos de los resultados académicos, del empleo efectuado por los docentes como por los cursantes de las herramientas disponibles en la modalidad virtual, fue considerada por el equipo de Profesores del seminario como de mejora creciente en cada ciclo, precisando que han “aprendido a usar mejor las posibilidades que ofrece la modalidad y a desechar otras.” La opinión del equipo sobre la modalidad virtual, como optimizadora del empleo del tiempo invertido en el cursado de las unidades curriculares, da cuenta de la exigencia de una mayor dedicación temporal en función del trabajo de elaboración que demanda la tarea, en especial la que concierne al lanzamiento de la asignatura en el DHD, exigencia que obra en provecho de los ciclos posteriores donde observan “una optimización del tiempo empleado y en la calidad de los materiales usados.”.

Por otro lado, los docentes consideraron, entre las necesidades para la eventual implementación total y/o definitiva de la modalidad 100% virtual, la revisión de “los usos y costumbres en los lenguajes de la web para problematizar sus límites en la enseñanza virtual.” Indicaron a su vez, entre los cambios –que se vieron obligados a producir en sus prácticas para trabajar en el marco de la modalidad no presencial-, la designación de un docente coordinador de la plataforma por semana (para cada unidad de trabajo) incorporado luego de la primera

experiencia de dictado en el DHD que garantizó, según el equipo, una "presencia permanente en ese escenario" lo que "alivianó el trabajo".

6.6.3. La experiencia en TPr

La evaluación de la interactividad con los estudiantes a lo largo del curso, según el docente a cargo de la asignatura, fue "excelente" y de igual modo consideró la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, a lo que agregó su sorpresa por los resultados (positivos) alcanzados.

Sobre la evaluación de los resultados de los dispositivos de evaluación implementados, el Profesor destacó la intervención de los dos integrantes de su equipo para favorecer el aprendizaje del armado de los blogs, por su precisión, la nutrida participación en los foros de los cursantes y la ayuda que se prestaban ante las eventuales dificultades. La evaluación de tales interacciones resulta, asimismo, solidaria con su respuesta acerca del vínculo y el trato establecido con los estudiantes, en la que subrayó la "comunicación constante". Calificó además como excelente la interactividad y el desarrollo de los vínculos entre los estudiantes.

Respecto a su evaluación (en términos de los resultados académicos) del empleo efectuado por él mismo como por los cursantes de las herramientas disponibles en la modalidad virtual, la respuesta resultó satisfactoria sobre el propio desempeño (en términos de rapidez en el aprendizaje del manejo de las herramientas) y mejor aún en el de los cursantes –según el docente, "la mayoría, nativos digitales"- en especial ante "la pelea con los dispositivos de armado de blogs" donde se advirtió la colaboración entre pares para asistir a "los menos acostumbrados a ellos". El docente destacó que, contrariamente a lo esperado, el dominio de "lo técnico (...) fue comparativamente lo más sencillo", mientras que la tarea concerniente a la enseñanza del "concepto de difusión" y la adecuación de los "objetos a difundir"

(eventos artísticos, centros culturales, críticas) revistieron una dedicación mayor a la prevista.

Asimismo, el docente opinó favorablemente sobre la modalidad virtual como optimizadora del empleo del tiempo invertido en el cursado de las unidades curriculares. Propuso la posibilidad de incorporar grabaciones de voz en el entorno virtual de enseñanza y destacó como positivo que “la ausencia física y constante del profesor” se compensara, satisfactoriamente, con “la mayor dedicación al aprendizaje sobre el objeto de estudio”. Notó como desfavorable la lentitud de las respuestas ante las preguntas de los cursantes a través de las herramientas que requieren el uso de escritura, en función de que esa tarea “se multiplica ante la (lenta) escritura” en comparación con la oralidad; por lo que consideró que “hubiera sido interesante”, en esta dirección, pautar previamente encuentros orales organizando la participación de los cursantes.

6.7. Balance acerca de la evaluación de los docentes

En principio, la lectura del conjunto de los aspectos referidos por los docentes permite observar la riqueza de la experiencia del dictado a través de la modalidad virtual. En esta dirección, cabe señalar inicialmente la diversidad de factores que cada profesor ha atendido (o privilegiado) en la respuesta a cada ítem de la encuesta para emitir su opinión, destacándose las miradas sobre los atributos de las herramientas incluidas en las prácticas de cada módulo, su propio desempeño y sus relaciones con los valores que cada profesor considera para sus clases, y que han podido reconocer en el entorno virtual. El conjunto de las respuestas, asimismo, convoca a recordar las expectativas e inquietudes que expresaran los mismos docentes dos años antes.¹⁰¹

En relación con los atributos observados en las herramientas respecto a la interacción pedagógica, más que dar cuenta de una

¹⁰¹ Incluidas en el Capítulo V de la presente Tesis.

calificación predominantemente satisfactoria, se destaca la focalización de la respuesta del docente del primer módulo de PAC en el par tiempo/copresencia con la que fue vinculada la herramienta *Chat*. Allí se observaría, como su atributo principal para la construcción del vínculo con los cursantes, la *copresencia*, que habilita el tratamiento inicial de cuestiones puntuales y el estímulo para otras instancias de interactividad. La herramienta *Foro* también fue destacada para la atención de dudas e inquietudes. No resultó menor que los docentes pudieran reconocer y valorar, en la nueva modalidad transitada (y en particular, en las herramientas), operaciones que valoraban en sus prácticas, como las antes mencionadas, o la de comprobación de lectura del material bibliográfico (que señalara el docente del segundo módulo de PAC). La consideración de los resultados de los dispositivos de evaluación implementados no resultó significativa, a excepción de la docente del tercer módulo quien advirtió algunas dificultades por parte de los cursantes en los trabajos finales.

En cuanto a la opinión sobre el vínculo y el trato establecido con los estudiantes, las respuestas obtenidas permiten pensar que tras las experiencias llevadas a cabo en la modalidad virtual, los docentes de PAC muestran un valor más destacado sobre las interacciones con los cursantes respecto a lo informado sobre las clases presenciales; en esta dirección, sus referencias dan cuenta de cierto grado de insatisfacción, por lo que es posible que, para próximas aplicaciones, pudieran reforzarse (previa reflexión de los docentes acerca de su pertinencia) las instancias de interactividad entre ellos y los cursantes, de modo de generar otras acciones que hagan propicio el encuentro entre aquellos. Del mismo modo, podría ser provechoso un nuevo acercamiento a las prácticas presenciales (esta vez directamente sobre ellas) para atender especialmente las interacciones concretas que se establecen entre docentes y cursantes (o sólo entre los cursantes). Entendiendo a este respecto que, posiblemente, los discursos analizados en el principio de esta investigación, en esta unidad curricular, no hayan resultado suficientes para dar cuenta de las modalidades de interactividad que en

realidad se despliegan en uno y otro caso, el valor que conllevan ambos para los docentes, y las motivaciones puestas en juego para que se lleven a cabo en esas relaciones.

Considerando sus expectativas e inquietudes antes de la participación en la nueva modalidad de dictado, no menos significativo resulta el encuentro de referencias al modo en que los docentes sienten, o han sentido, la experiencia. En esta dirección, resulta propicio observar que advierten la instancia transitada como una primera fase de experimentación de posibilidades que, aún con aspectos para mejorar, constituye aún un reto que suscita interés para afianzar el dominio de las herramientas, como un instrumento cuyo manejo alberga la posibilidad de alcanzar una mayor precisión –una *afinación*– que optimice su empleo, expandiendo la/s potencialidad/es de su alcance. Esto da cuenta, sin lugar a dudas, de la inmejorable disposición de los docentes para continuar desarrollando nuevas experiencias tratando de profundizar en el marco teórico metodológico del Dispositivo Hipermedial Dinámico.

En el caso del seminario SA, de modo general, puede afirmarse aquí, en principio, que la modalidad virtual ha colaborado positivamente en la organización del proceso de trabajo de los cursantes y en la calidad de los resultados del seminario. Se considera también necesario destacar, en cuanto a la evaluación del equipo sobre el vínculo y el trato establecido entre los docentes y los cursantes, que aún encontrando ciertas restricciones, los primeros señalaran que éstas no han conllevado limitaciones a la calidad de los resultados. Asimismo, se subraya la capacidad del equipo para adaptarse a la nueva modalidad y rediseñar las estrategias de intervención docente, destacando –además de las ya referidas a los recursos didácticos– la vinculada a la incorporación de un coordinador semanal, en atención a la exigencia observada por las tareas en la modalidad virtual.

Por otra parte, la evaluación de la experiencia en el TPr resulta particularmente significativa –en términos de resultados– en atención al predominio de calificaciones satisfactorias en todos los aspectos

evaluados, donde no puede soslayarse el carácter peculiar del tipo de prácticas exigidas por este taller. En este sentido, la opinión favorable acerca de las interacciones entre los cursantes (y los vínculos de colaboración desarrollados entre ellos) y entre éstos y los docentes en función de la tarea para realizar en las prácticas, deja expuesto nuevamente la propiedad de las herramientas disponibles, por lo que puede destacarse su adaptabilidad a este tipo de actividades.

No menos importante vuelve a tornarse la disposición (y acción) de los docentes para la reorganización de las tareas en el contexto del DHD, tal el caso de los miembros de este equipo en relación con la incorporación del desafío del armado de *blogs*. La propuesta de inclusión de grabaciones de voz, para compensar la merma de velocidad en las respuestas a las consultas de los cursantes, constituye también un aporte para tener en cuenta que refuerza la capacidad propositiva de los docentes sobre estrategias de mediatización.

Por último, la valoración positiva de la focalización en el objeto de estudio, ante la carencia de la presencia física del docente, es un aspecto singularmente destacable en esta experiencia, en tanto evidencia la no restricción de capacidades del equipo de dictantes e igualmente del DHD para el alcance de resultados académicos apropiados, considerando la relevancia asignada a las interacciones personales en estas prácticas en la modalidad presencial.

CAPITULO VII

CAPITULO VII

UNIDADES DE DESARROLLO: TRANSFERENCIAS Y APLICACIONES

7.1. Introducción

Las experiencias llevadas a cabo en el marco del proyecto PICT 38120 han permitido advertir las posibilidades que brinda el marco teórico-metodológico del DHD. En esa dirección, y atendiendo lo enunciado en el proyecto original –en relación con la posibilidad de efectuar transferencias dentro de la Universidad a partir de los modelos resultantes de dichas experiencias-, es que entre los años 2009 y 2011 se pusieron en obra distintas aplicaciones las que incluso han dado lugar a algunos empleos no previstos en los momentos iniciales.

En el presente capítulo se reseña el conjunto de aplicaciones que fueron generadas para el desarrollo de procesos educativos en los niveles de Grado, PreGrado y Posgrado a partir de las experiencias de diseño, desarrollo e implementación de los Prototipos Experimentales (PE) –a modo de transferencias en la Universidad-. Asimismo, se reseñan las aplicaciones que se concretaron en el ámbito organizacional del ATCA-IUNA tanto para el desarrollo de actividades de investigación como acciones de gestión institucional a través de un DHD.

En cuanto a las aplicaciones vinculadas con la enseñanza, y en atención a los desarrollos y resultados parciales de la experiencia llevada a cabo en las unidades afectadas al proyecto en el nivel de Posgrado, se ha entendido como propicio familiarizar a los estudiantes con el nuevo dispositivo mediante su acceso temprano a la formación en la crítica y

difusión de artes a través del DHD. Ha colaborado significativamente en la toma de esa decisión la progresiva constatación del creciente grado de dominio en TIC y la participación de los estudiantes en redes sociotécnicas destinadas a diversos fines, que se pusieran de manifiesto no sólo en los dos niveles de la asignatura *Taller de Informática* (que integra el plan de la carrera de grado)¹⁰², sino también en otras, donde los estudiantes han dado cuenta, sucesivamente, de la posesión de mayores destrezas en ese dominio, ya a través del manejo de distintos programas informáticos como de diversos tipos de interacción con la WEB, entre ellas, la participación activa en redes sociales, el uso de dispositivos móviles o incluso la elaboración de sus propios sitios web.

7.2. Aplicaciones vinculadas a la enseñanza: nivel de PreGrado

7.2.1. Hacia una primera integración físico-virtual del Curso Preuniversitario de Admisión (CPUA): implementación del sitio "CPUA-2010"

Por lo expuesto arriba, desde el 2009 se comenzó a trabajar en la propuesta de creación del sitio "CPUA-2010", espacio de trabajo correspondiente al Curso Preuniversitario de Admisión a la Licenciatura en Crítica de Artes del ATCA-IUNA, y a partir del ciclo lectivo 2010 los aspirantes inscriptos en dicha carrera dispusieron de recursos en el sitio mencionado (que fuera presentado en el primer encuentro presencial del curso).

En el mencionado sitio fueron puestos a disposición de los inscriptos distintos recursos técnicos, administrativos y académicos tales como: una guía de uso del entorno Sakai, las características básicas de

¹⁰² La respuesta enviada a la consulta remitida por la Secretaría Académica del ATCA-IUNA al Profesor titular de la asignatura *Taller de Informática I-II* en el marco del proceso de *Revisión y evaluación de la carrera de Grado*, da cuenta del "incremento de los saberes informáticos en comparación con los años anteriores" de los estudiantes de la Licenciatura en Crítica de Artes, por lo que señalara su disposición a "incrementar el nivel paulatinamente (...) en las unidades de la asignatura, ya sea dándole mayor complejidad a los trabajos prácticos o introduciendo (...) conocimientos más actuales sobre herramientas de software y utilidades (...)". Fuente: Acta de la *Comisión Ad Hoc para la Revisión y Evaluación de la Licenciatura en Crítica de Artes*, reseña correspondiente a la 4ta reunión (18/06/10).

las herramientas habilitadas, el conjunto de los materiales bibliográficos requeridos para cada una de las unidades temáticas (disponibles asimismo en su versión impresa a través de los canales tradicionales de la modalidad presencial), el programa y el cronograma del curso, y algunos de los materiales didácticos elaborados por los docentes encargados del dictado de las clases.

Figura 27: Página de inicio correspondiente al sitio de CPUA-2010.

El relevamiento formal de la evaluación de resultados de la integración de recursos en CPUA-2010 (llevado a cabo por la Dirección de la Licenciatura) da cuenta de información significativa, a saber:

- a) Entre las razones de uso de la plataforma, la mención de los aspirantes destaca la consulta al programa y al cronograma del curso (83%), a los resultados de la evaluación final (80%) y la descarga de materiales bibliográficos (76%). Resulta concurrente con ello, que los aspirantes hayan coincidido en evaluar satisfactoriamente la utilidad de la plataforma en un 98% ("Muy

útil” en un 64%, “Medianamente útil” en un 34%), mientras que sólo un 2% de los respondentes la encontró “Poco o nada útil”.

b) Muy pocos tuvieron una valoración adversa del dispositivo. Entre las razones de no uso de la plataforma, se señalaron las siguientes: utilidad restringida a la consulta exclusiva de información sobre la evaluación final del curso, desconocimiento del modo de uso o de su existencia.

c) Algunas de las respuestas espontáneas sobre el uso de la plataforma constituyen indicios valiosos para pensar en posibles ampliaciones de dicho recurso, tales como la inclusión de la herramienta *Foro* (para favorecer el contacto con otros pares), y la consulta de otras informaciones ya vinculadas a la carrera (días y horarios de cursadas, otros datos de las materias) como al mismo Curso Preuniversitario (por ejemplo, información sobre la clase para los estudiantes que se hayan encontrado ausentes).

En esa dirección, el CUPA-2011 contempló la integración de las herramientas *Foro* y *Chat*, observándose tras su implementación el empleo casi inmediato de una parte de los ingresantes desde el inicio del curso, registrándose participaciones diarias y muy numerosas en ambas herramientas. Los numerosos intercambios, referidos ya a cuestiones propias del curso o más ampliamente a otros intercambios sociales, muestran la propiedad de la herramienta para los jóvenes en esa particular situación de ingreso al nivel universitario en una nueva institución, por lo que estas interacciones –en tanto iniciales- pueden considerarse valiosas. Los resultados de dicha implementación se encuentran actualmente en proceso de análisis y dan cuenta de la construcción incipiente de un DHD de mayor alcance institucional.

7.3. Aplicaciones vinculadas a la enseñanza: nivel de Grado

7.3.1. La integración de TIC en los procesos educativos del ATCA-IUNA

La potencialidad de la configuración de los DHD a nivel de posgrado en los procesos educativos en el dominio de la crítica y difusión de las artes ha fortalecido la idea de su desarrollo y ampliación en la formación de grado. En esa dirección, sobre un total de veintiséis asignaturas que posee la carrera *Licenciatura en Crítica de Artes* dependiente del ATCA-IUNA, a partir del 2009 y hasta la fecha casi un 50% de ellas, ubicadas a lo largo del plan de estudios, se encuentra ya desarrollando experiencias en sus propios sitios utilizando como soporte tecnológico el entorno Sakai.

Si bien en el relevamiento de estos sitios resultaría prematura la referencia a estrategias que promuevan la Interactividad-DHD en un aspecto más amplio de intercambios bidireccionales y producciones – dado que no se ha efectuado, como en las tres unidades incluidas en el proyecto, el examen del tipo de configuración estabilizada en las asignaturas- se observan, no obstante, elementos de interés. En esa dirección, la totalidad de los espacios habilitados muestran un perfil concurrente con un aprovechamiento acorde a la familiarización paulatina de los equipos docentes con el entorno virtual y al reconocimiento gradual de las posibilidades que éste brinda, por lo que predomina un empleo más cercano al propio de los repositorios, notándose igualmente variables significativas en los rasgos adoptados por unos y otros profesores a los efectos de habilitar la disponibilidad de diversos materiales e informaciones, según lo requieren las configuraciones que dichos docentes establecen en la articulación con el nuevo entorno. Se verifica entonces que se han incluido los programas de las asignaturas, materiales documentales y/o bibliográficos (artículos de docentes investigadores de la casa o de otros autores disponibles en Internet), calificaciones de distintas instancias de evaluación (eg. trabajos prácticos, parciales) y guías de los trabajos prácticos (en las asignaturas

que los implementan). Las herramientas habilitadas en ellos son, predominantemente, las de *Recursos* y *Guía Didáctica*, y luego, *Anuncios* (con novedades sobre cuestiones de la cátedra y/o temáticas institucionales) y *Tareas*. Sólo en menor grado aparecen habilitadas las herramientas *Foro* y *Chat*.

Junto a lo anterior, se destaca también en esos sitios la incorporación de otras herramientas de interés según las necesidades específicas de la cátedra. A modo de ejemplo se mencionan aquí *Archivos de obras* (en la asignatura "Historia del Arte Argentino y Latinoamericano"), y otros recursos didácticos variados, entre ellos, archivos de críticas de distintos medios, materiales audiovisuales específicos vinculados a la reflexión sobre la producción crítica y pautas gráficas para el envío de textos críticos a publicaciones del sector (en "Taller de producción crítica escrito"); presentaciones *pps*, guías de lectura, cuestionarios en "Métodos y Técnicas de Investigación", en "Semiótica General" (que a su vez incorporó también la Planilla de Asistencia de las comisiones), y en "Semiótica y Teorías de la Comunicación". En estas dos últimas se han habilitado además las herramientas *Foro* y *Chat*.

Recursos

Recursos del sitio | [Subir-descargar múltiples recursos](#) | [Permisos](#) | [Opciones](#)

Ubicación: MyT de Investigación Recursos

Borrar | Mover | Copiar

<input type="checkbox"/> Titulo	Acceso:	Creado Por	Modificado	Tamaño
MyT de Investigación Recursos	Añadir	Acciones		
<input type="checkbox"/> Administración del Sitio	Sitio completo	Federico Buján	17/03/2010 12:54	4 elementos
<input type="checkbox"/> Bibliografía	Sitio completo	María Sofía Vassallo	21/03/2010 17:01	4 elementos
<input type="checkbox"/> Clases teóricas - Presentaciones	Sitio completo	Federico Buján	17/03/2010 17:04	16 elementos
<input type="checkbox"/> Ejemplos	Sitio completo	María Sofía Vassallo	15/06/2010 15:25	4 elementos
<input type="checkbox"/> Guías de lectura	Sitio completo	María Sofía Vassallo	08/04/2010 11:05	1 elemento

[Mostrar otros sitios](#)

Figura 28: Organización de materiales en la herramienta *Recursos* correspondiente a la asignatura "Métodos y Técnicas de Investigación".

Las restantes asignaturas se encuentran en distintas instancias con respecto al desarrollo de un nuevo contexto físico-virtual: el 26 % de ellas han dado apertura a sus sitios incluyendo a la fecha el programa de la asignatura, el cronograma de clases y algunas informaciones relevantes para la cursada, y en ciertos casos además se han incluido algunos materiales bibliográficos (en la herramienta *Recursos*), mientras que el 24% restante ha comenzado a proyectar sus sitios para el próximo ciclo lectivo.

7.3.2. La construcción de un DHD en la asignatura "Didáctica y Metodología de la Educación Artística II"

La asignatura "Didáctica y Metodología de la Educación Artística II" integra los planes de estudio correspondientes a la carrera de grado universitario *Profesorado en Artes* (con orientaciones en los distintos lenguajes artísticos) que depende del Área Transdepartamental de Formación Docente del IUNA. La experiencia en esta asignatura¹⁰³ –a cargo de dos de los integrantes del equipo del Proyecto "Pantallas Críticas"– tuvo su origen en la necesidad de dar continuidad a las prácticas docentes ante la súbita suspensión de actividades en el ámbito de la Universidad, a consecuencia de la epidemia de Gripe N1H1 (junio de 2009), por lo que se recurrió a la construcción de un DHD para ese propósito, tomando como base el recorrido realizado en las unidades curriculares afectadas al Proyecto PICT 38120.

Tras diseñar la propuesta de DHD para la asignatura, en función de la configuración de las prácticas en la modalidad presencial, se procedió a la apertura de ese espacio obteniéndose –aún sin formaciones específicas de los estudiantes en ese dominio, según relevamientos anteriores– resultados satisfactorios para un amplio sector de los alumnos y para los docentes, en principio por cumplir desde el comienzo de su

¹⁰³ Un informe más amplio de estas experiencias se encuentra en Buján, F.; Burré, M. (2010) "Notas acerca de la experiencia de implementación de NTIC's en Didáctica y Metodología de la Educación Artística II", *Primeras Jornadas de Investigación sobre Formación Docente en Artes*, Área Transdepartamental de Formación Docente, Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), Buenos Aires.

implementación su propósito inicial. En este sentido, ella ha constituido la primera replicación del modelo generado en el marco del PICT 38120 en otra Unidad Académica.

Las herramientas incorporadas en esa ocasión fueron:

- *Guía didáctica*: se incluyeron allí las distintas consignas de trabajo y algunos materiales complementarios acordes a la peculiar instancia;
- *Recursos*: se pusieron a disposición los textos y materiales de la cátedra inherentes a las tareas desarrolladas, incluyendo algunos vinculados con otros aspectos educativos en soporte audiovisual que dieran lugar a nuevos intercambios a través de las herramientas interactivas;
- *Tareas*: utilizada para el envío de trabajos por parte de los estudiantes y la evaluación de los docentes;
- *Foros*: propuestos para mantener la interactividad con los estudiantes tal como se propone también en la modalidad presencial sobre distintas temáticas; y
- *Chat*: implementándose uno formal, planificado para la atención de consultas puntuales sobre uno de los temas que los estudiantes debían realizar en relación con los Trabajos Prácticos; y otros informales, en ocasión de encuentros espontáneos entre alumnos y también entre alumnos y docentes, donde la herramienta fue utilizada para continuar los intercambios sobre aspectos vinculados con las actividades de la asignatura, manifestándose también otros tipos de intercambio más centrados en la dimensión vincular afectiva, ligados al relativo aislamiento derivado de la pandemia.

Superada la instancia de cese de actividades por la pandemia, el sitio de la asignatura –ya como complemento de la modalidad presencial– se ha mantenido hasta la actualidad con adecuaciones (según las

experiencias con cada cohorte), agregándose, asimismo, una ampliación de contenidos centrados en las TIC en Educación y también en su vinculación con la producción artística, por lo que ofrece a los estudiantes del Profesorado en Artes oportunidades formativas en el manejo de TIC, en consonancia con la relevancia asignada a este dominio en las agendas educativas contemporáneas.

The screenshot shows the homepage of the course "Didáctica y Metodología de la Educación Artística 2". At the top, there is a navigation bar with links like "Mi Sitio", "Arte, Soc. y Crítica", "Comisión de Maestría", "Comisión Rev. Líc.", "DyMEA 2 - 2010", and "Entrar acces...". Below this, there are two main sections: "Mostrar información del sitio" and "Anuncios recientes". The "Mostrar información del sitio" section includes a sidebar with icons for Home, Guía didáctica, Foros, Chat, Tareas, Recursos, Anuncios, Calendario, Orla, IUNA, Información del sitio, and Ayuda. The main content area features the course title "IUNA Formación Docente Didáctica y Metodología de la Educación Artística 2" and a description: "Este es un espacio experimental de la asignatura 'DyMEA 2' (cuyo equipo docente integran los profesores Marina Burré, Federico Buján y la ayudante alumna Gabriela Pereyra) del Profesorado en Artes - Área Transdepartamental de Formación Docente (IUNA)". Below the text is an image of an ancient Egyptian painting depicting several figures playing musical instruments. The "Anuncios recientes" section lists various announcements with dates and times, such as "Firma de libretas, exámenes regulares y libres (2do. llamado) e instancia de co-evaluación" and "Entrega del TP Final (Etapa 2)".

Figura 29: Página de inicio correspondiente al sitio de la asignatura "Didáctica y Metodología de la Educación Artística 2".

7.4. Aplicaciones vinculadas a la enseñanza: nivel de Posgrado

7.4.1. La enseñanza mediada por TIC en el nivel de Posgrado

La progresiva socialización de resultados provisionarios derivados de las experiencias formales en las asignaturas afectadas al Proyecto –las que integran la carrera de Especialización en *Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes*- ha convocado el interés de otras cátedras para sumarse al desarrollo de experiencias, no obstante,

como prácticas mediadas por TIC conservando el dictado presencial como modalidad obligatoria.

En esta dirección, dos asignaturas comenzaron sus experiencias de integración en el entorno colaborativo Sakai en el año 2010; se trata de "Taller de Proyectos Mediáticos" y "Formatos Mediáticos de lo Artístico I y II".

7.4.2. Características del DHD en las asignaturas "Taller de Proyectos Mediáticos" y "Formatos Mediáticos de lo Artístico I y II"

En el sitio de *Taller de Proyectos Mediáticos*, aunque fueron habilitadas un número reducido de herramientas, su uso fue intenso especialmente en dos de ellas: *Recursos* y *Trabajos*. En la herramienta *Recursos*, se encuentran el Programa de la materia, materiales bibliográficos y documentales específicos por lenguaje acordes al objeto del Taller. Por su parte, *Trabajos* se convirtió un recurso de cierta novedad en ese contexto, ya que permitió a los cursantes no sólo incorporar los Trabajos Prácticos solicitados por el docente sino, también, acceder a los de sus pares. Además la herramienta permitió la carga de versiones corregidas en función de las devoluciones del Profesor.

En el sitio de *Formatos Mediáticos de lo Artístico I y II* se ha procedido a la habilitación de variadas herramientas que incluyen las de interactividad *Chat* y *Foro*. Si bien en la primera no se ha constatado actividad durante el ciclo 2010, en la segunda –durante el mismo ciclo– se registra un centenar de intervenciones. Considerando que se trata de un DHD físico-virtual ya que se construye en el contexto del cursado en la modalidad presencial no puede dejar de advertirse que colabora ampliamente en la continuidad de las interacciones entre cursantes y docentes. Esta facilitación también se comprueba en el empleo de las restantes herramientas, en las que se verifica la inclusión de una variedad de materiales que incluyen el programa de la asignatura, el cronograma y otros con ejemplificaciones más específicas, para cada

objeto según su lenguaje artístico, además de los materiales bibliográficos que refuerzan el aprovechamiento de los recursos que brinda el entorno colaborativo.

Por último, vale mencionar que otros seminarios de la carrera de Posgrado se encuentran a la fecha avocadas al proceso de desarrollo de sus propios espacios en el entorno colaborativo, lo que da lugar a un crecimiento escalar del DHD a nivel institucional y a procesos de interactividad más amplios.

7.5. El DHD para investigar y gestionar en el ATCA-IUNA

Tal como se adelantara al inicio de este capítulo, otras aplicaciones no previstas en el proyecto original han sido puestas en obra, en función de los atributos advertidos en el DHD por los miembros del proyecto y, de igual modo, por otros docentes que han realizado experiencias en el nuevo dispositivo, en el que han confiado para favorecer el desarrollo de las distintas actividades vinculadas con:

- a) La propuesta de planificación de una carrera de Maestría dependiente del Área.

La tarea dio lugar a la apertura del sitio "Comisión de Maestría" en el entorno Sakai (año 2010) con orientación a dos públicos: a) los asistentes a las reuniones concretadas periódicamente en la sede del ATCA-IUNA, y b) aquellos otros interesados en la tarea pero sin disponibilidad horaria (transitoria o permanentemente) para acercarse a los encuentros de la Comisión (para que pudieran así seguir el avance de la tarea y participar en ella).

En esta dirección, el sitio permite observar la habilitación de las siguientes herramientas:

- *Diario de Reuniones*: donde se han incluido los resúmenes de cada encuentro presencial de la Comisión realizados en la sede.

- *Foros*: donde se procedió a la apertura y uso de un total de cuatro en función de tres aspectos académicos abordados en los encuentros y cuyo tratamiento requiriera intercambios más prolongados que los posibles dentro de los horarios de reunión, mientras que el restante refiere a cuestiones organizativas.
- *Anuncios*: para la difusión de los días y horarios de reunión e informaciones relevantes vinculadas a las actividades de la Comisión.
- *Recursos*: donde se incorporó documentación normativa vinculada con la tarea que realizada y la versiones parciales y final de la propuesta elaborada por la Comisión.

Figura 30: Página de inicio del sitio “Comisión de Maestría”

Cabe destacar el éxito de la tarea y lo provechoso que resultó el configurar un DHD a tales fines, en tanto potenció y amplió significativamente los intercambios y discusiones establecidas durante varios meses en el marco de la Comisión. La propuesta elaborada por la Comisión fue finalmente aprobada por el Consejo Superior de la Universidad y a partir del año 2011 se puso en curso el dictado de la carrera de *Maestría en Crítica y Difusión de las Artes*, dependiente del ATCA-IUNA.

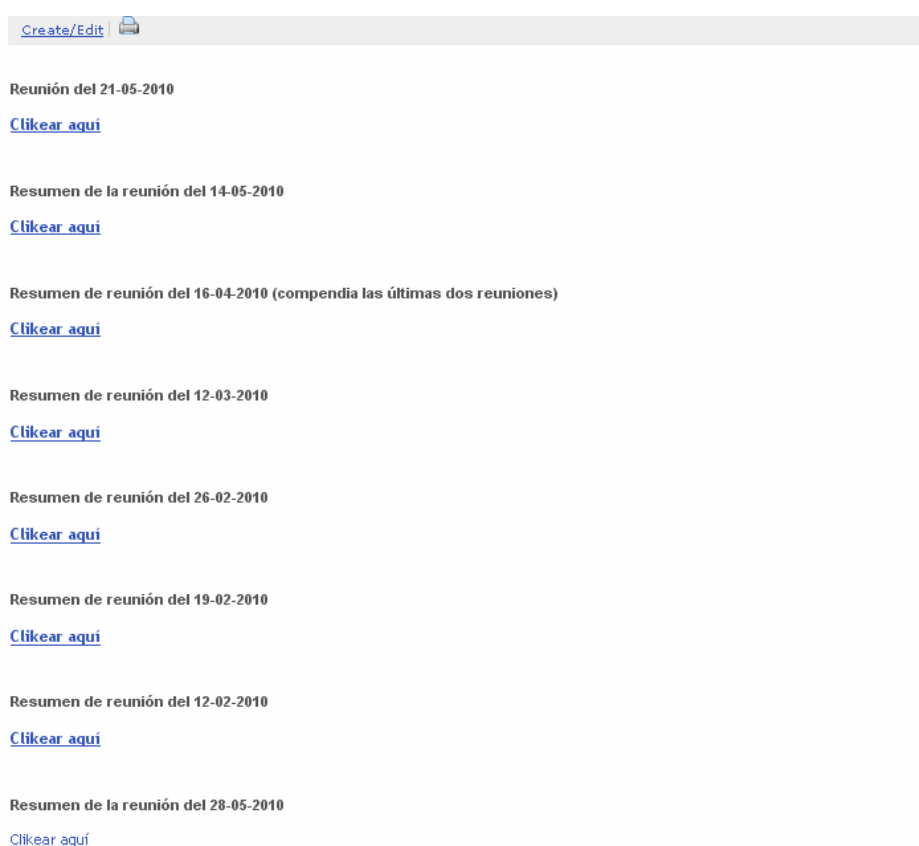


Figura 31: Fragmento del listado de actas incluidas en la herramienta *Diario de Reuniones* ("Comisión de Maestría")

- b) El trabajo de la “Comisión Ad Hoc para la Revisión y Evaluación de la Licenciatura en Crítica de Artes”.

La propuesta de apertura del sitio se corresponde con lo antes referido a la Maestría, en relación con la posibilidad de dar continuidad al seguimiento de las tareas y a la ampliación de intercambios y discusiones, en vistas de revisar y evaluar la carrera de grado (Licenciatura en Crítica de Artes) a fin de generar un diagnóstico para tomar decisiones que contribuyan, tanto académica como administrativamente, a lograr una mejor calidad de la misma.

- c) El Proyecto de investigación “Dispositivos mediáticos: los casos de las tapas de revistas *en papel* y en soporte *digital*”.

Dados los atributos del DHD antes expuestos, los integrantes del equipo de investigación vinculados al proyecto mencionado, optaron por la apertura de un sitio en el entorno Sakai para incorporar, inicialmente, el plan de trabajo del proyecto y las reseñas de los encuentros, a los que luego se agregaron distintos materiales bibliográficos y/o documentales, datos de contacto de los participantes, y otros materiales de interés para la investigación. En el transcurso del proyecto se establecieron distintos tipos de intercambio entre los participantes y se incluyeron, además, las ponencias que los integrantes presentaron en distintos eventos académicos y que constituyeron avances de los resultados de dicho proyecto de investigación.

Reunión 23-02-2010

Se tematizaron en esta reunión aspectos referidos a la organización de grupos y problematizaciones en torno a los objetos de estudio para la presentación de trabajos en el próximo Congreso de la AAS (Posadas, Misiones, 2010).

Conformación de grupos en dos direcciones:

a - grupos que problematicen aspectos de orden teórico-general.

b - grupos que se ocupen del análisis de casos específicos

En este sentido se han propuesto, inicialmente, tres ejes tentativos:

- Construcción de colectivos

- Operaciones puestas en obra en ambos soportes/dispositivos

- Procesos transpositivos

FB

Reunión del 3-11-09

Dimensiones de análisis - Bitonte ([clickear aquí](#))

Resumen de las ideas intercambiadas en la reunión del 27/10

 [ALGUNAS CUESTIONES SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACION DE TAPAS.doc](#)

Figura 32: Fragmento de las reseñas de reuniones incluidas en el Sitio del Proyecto de investigación "Dispositivos Mediáticos".

CAPITULO VIII

ANÁLISIS DE LOS DESARROLLOS Y DISCUSIÓN GENERAL

8.1. Acerca de los planos de observación

A lo largo de los capítulos precedentes se ha abundado en detalles acerca de lo efectuado durante el desarrollo de las experiencias, las cuales abarcaron un período de cuatro años y se constituyeron a través de un proceso que se desarrolló según la marcha de la investigación. Como es posible observar, se ha optado por seguir un camino cronológico procurando narrar los episodios a que el estudio dio lugar. Hemos notado sobre el final –tal vez con mayor intensidad que al principio- que nos encontrábamos frente a una situación de gran complejidad, dado que partimos de comparar dos situaciones de trabajo cuya distancia histórica –también antropológica- no podía dejarse de tener en cuenta. Por una parte la llamada modalidad educativa presencial, de milenios de práctica, frente a otra que se vale del empleo de recursos técnicos cuya antigüedad se remonta a algunos decenios. Esta distancia dio lugar a una tensión entre ambas modalidades que –incluso cuando no es formulado de modo explícito- se hace siempre presente, más aún cuando uno de nuestros propósitos consistía en desarrollar una metodología que hiciera posible obtener resultados equivalentes entre uno y otro tipo de modalidad, y para cuyo logro el camino adoptado fue el contrastivo.

El pasaje de una modalidad a otra ha involucrado un conjunto de transformaciones relativas al modo en que son desplegadas las prácticas; transformaciones que involucran, tal como se ha señalado al inicio de la presente tesis, cambios tanto en el orden de lo social como en el de lo cultural. Estos cambios se fueron registrando tanto en los aspectos

organizacionales como en los discursivos y didácticos, dando lugar a diversas configuraciones relacionales (condicionadas por las cualidades que comporta cada dispositivo), a diversos efectos vinculares, y enfrentando a los actores a una serie de desafíos en relación con las posiciones que ocupaban en los procesos en que participaban. Tales desafíos confrontan a los actores con sus propias experiencias y saberes previos, los cuales operan como esquemas de distinción que dan lugar a observaciones (distinciones) que producen sus sistemas de conciencia como condición de base para participar en la comunicación por medio del establecimiento de relaciones de interpenetración con los sistemas que se encuentran en su entorno. En otros términos, las experiencias y saberes previos de los actores dan lugar al despliegue de operaciones autorreferenciales para procesar diferencias por medio de distinciones (observaciones) y, de ese modo, procesar las irritaciones provenientes de su entorno por medio de operaciones de conciencia.

Esto nos conduce inmediatamente a realizar algunos señalamientos acerca de la noción de observación, en tanto que nuestro análisis se ha desarrollado en el ámbito de la *observación de segundo orden* (observación de observaciones). En primer lugar, es preciso establecer una distinción entre el *observar* y el *observador*:

Observar es la operación [de distinción], mientras que el observador es un sistema que utiliza las operaciones de observación de manera recursiva como secuencias para lograr una diferencia con respecto al entorno. (Luhmann, 2007: 153) La realización concreta de la operación del distinguir produce una forma, es decir, lo que sucede a diferencia de lo que no sucede. La operación utiliza esta diferencia consigo misma para observar algo que no es la operación misma. Al continuar recursivamente la operación, se va desarrollando un límite del sistema que encierra lo que se observa en este sistema. Surge entonces lo que podemos denominar *observador*. Este resultado autopoiético sigue dependiendo de las diferenciaciones que el observador utiliza, pero

es independiente de cuál lado de la diferenciación designe en cada operación. (Luhmann, 2007: 158)

Esta problemática se ha desplegado a lo largo de la presente investigación, en tanto que la diversidad de actores involucrados en la experiencia, las distintas posiciones adoptadas por cada uno de ellos de acuerdo a las funciones que cumplieron en los procesos desarrollados (docentes, estudiantes, investigadores), e incluso mi propio lugar (tesista doctoral) como observador de las operaciones de distinción puestas en obra por los otros actores, han dado lugar a una multiplicación de planos de observación que es necesario precisar.

En principio debemos señalar que tanto los docentes como los estudiantes, en el desarrollo de los procesos educativos, operaron como observadores de primer orden, estableciendo distinciones por medio de observaciones a los efectos de participar en la comunicación desarrollada en esos procesos, tanto irritando al sistema como procesando las irritaciones provenientes de su entorno, operando, de ese modo, alternadamente en las instancias de producción y de reconocimiento. Por otra parte nos encontrábamos los investigadores del proyecto PICT 38120 que, en las distintas fases del proyecto, fuimos realizando observaciones sobre las distinciones operadas por los actores participantes en los procesos educativos. Incluso esos mismos actores fueron invitados a ocupar la posición de observadores de segundo orden en distintos momentos del desarrollo de las experiencias (eg. al aplicar el instrumento *tabla de desglose*, que implicaba observar las propias operaciones que ponían en obra al desplegar sus prácticas de enseñanza y, de ese modo, develar los esquemas de distinción subyacentes a las decisiones que tomaban en las fases preactivas y activas de sus prácticas; también se posicionaron como observadores de segundo orden al momento de invitarlos a adoptar una posición reflexiva en los momentos en que fueron encuestados, entrevistados o simplemente invitados a dialogar acerca de las experiencias).

Vale aclarar, en esta dirección, que las observaciones efectuadas por el equipo investigador no se focalizaron en los actores de los procesos educativos en cuanto tales, sino en las operaciones que éstos ponían en obra; esto es, se observaban las operaciones que ellos operaban, sus esquemas de distinción, la materialización de sus distinciones a partir de sus intervenciones y los modos en que sus decisiones (sobre la base de las distinciones que ellos operaban) daban lugar a diversas soluciones didácticas y pedagógicas en los distintos prototipos experimentales. Es en este sentido que la posición que adoptamos los investigadores, en tanto observadores de los procesos desarrollados en el DHD, se inscribió plenamente en el plano de la observación de segundo orden.

La manera más simple de abordar el contenido programático del concepto de *observación de segundo orden* es pensar que se trata de una observación que se realiza sobre un observador. Lo que exige el concepto es delimitar que no se observa a la persona en cuanto tal, sino sólo a la forma en la que ésta observa. *Observación de segundo orden* significa focalizar, para observarlas, las distinciones que emplea un observador. (Luhmann, 2007: 167)

Asimismo, es necesario tener presente que una observación de segundo orden implica, a la vez, una observación de primer orden, y eso da lugar a una diversidad de planos de observación:

Esta duplicación [de la observación de segundo orden como observación de primer orden] lo que intenta recalcar es que en la *observación de segundo orden* es necesario efectuar seriamente procesos concretos de distinción, con el objeto de no perder el emplazamiento. La observación de segundo orden no es el empleo de una lógica formal abstracta, sino el esfuerzo por observar aquello que el observador no puede ver, por razones de posición. La observación de segundo orden debe fijar con exactitud el punto desde el cual se observa cómo el otro observa el mundo. O dicho

de manera más precisa: qué esquemas de diferencia utiliza aquel a quien se observa. Inmediatamente surgen, entonces, distintos planos de observación: el observador de segundo orden distingue la observación (observada) de otras observaciones. Y esto de manera muy distinta al observador de primer orden que ha aplicado un esquema de observación [...] (Luhmann, 2007: 168)

Este tipo de observaciones, operadas en el plano de la observación de segundo orden, permiten llevar a cabo una importante reducción de la complejidad al recuperar los esquemas de distinción con los que otros actores han observado, pero, paradójicamente, esta reducción de la complejidad conduce, progresivamente, a un aumento exponencial de la misma, ya que ahora debemos contar con la complejidad del observador de primer orden (esta observación y no otra) y con la del observador de segundo orden (esa observación y no otras).¹⁰⁴

En esta compleja red, compuesta por múltiples planos observacionales, hemos desarrollado el conjunto de las tareas que se incluyen en esta tesis. La diversidad de planos de observación se hace patente en la compleja polifonía que resulta de reunir las voces de los distintos actores participantes (docentes, estudiantes, investigadores) en relación con los desarrollos efectuados. Es en este sentido que se torna necesario diferenciar los planos observacionales a los efectos de aportar mayor claridad a las observaciones que aquí se incluyen dado que, en tanto tesista, me he posicionado como observador de segundo orden en relación con: a) las observaciones (tanto de primer orden como de segundo orden) efectuadas por los docentes, b) las observaciones (tanto de primer orden como de segundo orden) efectuadas por los estudiantes, c) las observaciones (tanto de primer orden como de segundo orden) efectuadas como administrador del entorno Sakai¹⁰⁵, y d) las

¹⁰⁴ Cfr. Luhmann, 2007: 168 y 169.

¹⁰⁵ Actividad que desempeñé a lo largo de la experiencia en el marco del Plan de Trabajo como becario de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y que me permitió adoptar una posición observacional si se quiere privilegiada, en tanto disponía de permisos y de acceso irrestrictos para observar el conjunto de las producciones desarrolladas en el entorno Sakai y la totalidad de los intercambios allí

observaciones de segundo orden que realizamos como equipo de investigación en relación con los desarrollos. Esta sumatoria de voces no hizo más que enriquecer la tarea emprendida, aportando distintos elementos a considerar en la evaluación global de la experiencia.

Se agrega a lo anterior que contábamos con un registro completo de la actividad desarrollada en el entorno Sakai, lo cual nos permitía acceder una y otra vez a los espacios creados en cada uno de los sitios desarrollados en el marco de los Prototipos Experimentales, acceder así al registro de los intercambios discursivos allí establecidos y a los productos resultantes de la actividad enunciativa. De ese modo, el entorno Sakai se convirtió en una suerte de laboratorio semiótico que nos permitió observar y analizar el conjunto de los procesos allí desarrollados (por medio de las configuraciones textuales resultantes de dichos procesos) y observar, así, distintos aspectos vinculares y enunciativos de esos procesos.

En esta misma dirección, contábamos también con distintas herramientas de *software* que aportaron datos muy valiosos acerca de la actividad desarrollada a través de las distintas herramientas habilitadas en el entorno para el despliegue de las prácticas, colaborando así en el seguimiento y evaluación analítica cuali-cuantitativa de los procesos de interacción mediatizados por el DHD. De este modo, a partir de un complejo proceso observacional, se aportó una enorme complejidad que resultó enriquecedora a la hora de evaluar el conjunto de los desarrollos efectuados.

establecidos. Por otra parte, me permitió examinar con mayor profundidad el funcionamiento operativo tanto del sistema como de cada una de las herramientas habilitadas en el entorno, observando, desde esa posición, el modo en que tales funcionamientos operaban como reguladores de la actividad discursiva allí desplegada, produciendo variantes en la discursividad, y cómo condicionaban el modo en que se configuraban las relaciones vinculares en esos espacios.

8.2. Acerca de la recepción inicial de los docentes

En cuanto a los modos en que los docentes recibieron la propuesta de incorporarse a la investigación es necesario realizar un conjunto de observaciones preliminares. En primer lugar, en las tres unidades curriculares seleccionadas los equipos docentes estaban integrados por profesores que habían dictado los mismos seminarios en la modalidad presencial en cuatro oportunidades anteriores, es decir, que fueron acompañantes y planificadores desde sus inicios de la carrera de especialización. En segundo lugar, se trata de docentes de amplia experiencia universitaria, tanto en asignaturas básicas como especializadas, lo que implica prácticas con diferentes públicos universitarios, grandes y pequeños. En tercer lugar, asocian a sus tareas docentes las de investigación desde hace un largo tiempo.

Las dos últimas condiciones son corrientes en el dictado de un posgrado, no así la primera, es decir, que dentro del marco general que puede asociarse al perfil de un enseñante, el presente, en este caso, incluía una diferencia que no es irrelevante. No sólo el saber exigido de manera corriente formaba parte de su relación con la docencia, sino que se sumaba la de haber sido su gestor integral desde el momento de formular el proyecto mismo. Es así, entonces, que los resultados de su tarea no sólo se inscriben en la parcialidad del trabajo, sino plenamente en los resultados finales en cuanto a protagonista del conjunto.

Por otra parte, una observación más cercana a lo que nos ocupa: el conjunto de los profesores contaba con experiencias cuantitativa y cualitativamente diferentes en cuanto al manejo de las TIC. Si bien todos empleaban recursos informáticos lo hacían en diferente medida; como se verá, este componente jugó un papel importante en su relación con el desarrollo de sus prácticas en el DHD.

La fase preliminar de la puesta en contacto correspondió, como ya hemos señalado en capítulos anteriores, a un examen de lo realizado: análisis de los programas de los seminarios, procedimientos, tipos de relación prevista, resultados efectivos (...) en vista de configurar la nueva

situación en el entorno virtual. El núcleo de la discusión, la fuente de las dudas y la consignación de distancias o, incluso, de imposibilidades, se centró en esa etapa en el papel de la naturaleza del vínculo a que daba lugar el cambio de entorno.

Es precisamente en este punto donde se centra la atención y el peso de las características que enumeramos y donde alcanzan su verdadera dimensión: ¿cómo y cuál es el modo de conseguir los resultados satisfactorios obtenidos en la modalidad presencial en las cohortes anteriores en el nuevo escenario que se configura por medio del DHD? Vale señalar, en esta dirección, que el cuerpo de los actores participa en el DHD de un modo diferente e incluso su presencia se materializa de un modo diferente a través de los recursos y configuraciones textuales y tecnológicas que componen los distintos espacios del entorno virtual y, por tanto, varios señalamientos de los docentes apuntaron a la problemática en torno al cuerpo actuante en el contexto de la enseñanza. Esa inquietud surgió en todos los casos, sin distinción de experiencias anteriores con las TIC.

En cuanto a esto último, se agrega un componente específico en relación con el tipo y el objeto de enseñanza, concerniente al arte, la crítica y su difusión mediática. A diferencia de lo que puede ocurrir en otros campos del saber, en este dominio, la relación entre el agente que se ocupa de enseñar o "transmitir" un saber o destreza y los que deben adquirirla, se establece un conflicto diferente al que opera en otros campos. Mientras que, por ejemplo, la matemática o la geografía se encuentran convalidados por estructuras cognitivas de rigor formal (o empírico) ajenas absolutamente a los actores del proceso enseñanza y de aprendizaje, el caso de las artes es diferente: es imposible dejar de lado la intervención de componentes que corresponden a decisiones individuales (gusto, sensibilidad, ideología, etc.). Si esto es cierto, el docente se ve obligado a vencer esa dificultad para legitimar su palabra en un doble movimiento: por una parte, dar cuenta del lugar desde donde se sitúa para validar sus conocimientos y, por otra, lograr ese mismo desplazamiento en el auditorio con el propósito de que acepte

esos corrimientos, y así disolver preconceptos, los que no son del mismo carácter que en la matemática o en la geografía. Estas acciones ponen en juego, de un modo particular, el rol de la palabra y los desempeños generales de la instancia del agente enseñante. Es así, entonces, que una dimensión operante en el cambio, la *distancia* opuesta a la *proximidad*, adquieren la consignada duda o prevención, respecto del cambio, diferente a lo que puede manifestarse en otros casos.

Este dilema, en las fases iniciales, no presentó solución. La duda persistió y se postergó como tópico a ser dirimido en la situación experimental. Lo importante aquí, también consignado por el conjunto de los docentes como algo posible de superar, se resumió en un “veremos qué pasa”.

Esta sombra de duda jugó, en el proceso de planeamiento, diseño y posterior puesta en obra de los Prototipos Experimentales más como un acicate que un impedimento en el desenvolvimiento de esas etapas, las que se desarrollaron de manera matizada y donde no se trataron de eliminar sino de admitir las diferencias estilísticas y los saberes previos de los docentes. Quienes contaban con mayor experiencia en la operatoria de recursos hipermediales (a partir de sus experiencias con la web), propendieron a una aplicación más diversificada de los instrumentos propios del entorno Sakai; los de menor experiencia, realizaron un empleo más restringido de los recursos hipermediales del entorno. Sin embargo, más allá de estas diferencias, se realizó por parte del conjunto un esfuerzo por lograr la mejor adecuación.

En este último aspecto, es interesante destacar ciertos matices diferenciales del proceso. En primer lugar, es necesario comentar el modo en que se desarrollaron las distintas soluciones. La administración de los vínculos se realizó por una doble vía: por una parte, el Administrador, encargado de las relaciones técnicas para operar con los recursos habilitados en el entorno, por otra, los docentes en su conjunto, que atendían las demandas didácticas con los estudiantes, estableciéndose, de este modo, una semejanza entre el grupo que

cursaba a través del DHD y el que cursaba en la modalidad presencial.

En esta dirección, la polaridad entre aquellos que contaban con mayor experiencia en el manejo de recursos hipermediales interactivos y aquellos que contaban con menor experiencia mostró sus diferencias: los menos confiados en su destreza dejaron un mayor espacio de participación al Administrador, y a la inversa en la otra situación. Tal polaridad, si fue determinada por la diferencia de destrezas, también ocurrió por consideraciones distintas acerca de los objetivos generales de cada seminario. En esa dirección, las discusiones y estudios preliminares se ocuparon del trazado de un esquema estructural básico, resumible en: el primero, "Problemáticas del Arte Contemporáneo", se centraría en la información, "Semiótica de las Artes", en la adquisición de destrezas analíticas y, finalmente, "Taller de Producción", en prácticas proyectuales y realizativas vinculadas con la difusión mediática de las artes. Estas definiciones, si bien dejaron su traza, no atenuaron lo concerniente a la mayor o menor participación de los docentes en las relaciones vinculares con los estudiantes.

En resumen: el momento preparatorio puso de manifiesto al menos dos cuestiones importantes articuladas entre sí, y además, no fácilmente a dejar de lado en situaciones como las que tratamos. La primera, la concerniente a la especificidad de los saberes a enseñar; la segunda, propia de situaciones como la presente –pero no ajena a otras posibles–, la que atiende a los perfiles personales (modos de ejecutoria), no aislables dado que se trabaja con personas que contaban con una experiencia singular (aunque no exclusiva ni excepcional). Ambas cuestiones constituyen dimensiones a tener en cuenta, tanto para una planificación especial pero también como necesarios horizontes de reflexión en situaciones de orden general. Como se verá enseguida, estos presuntos inconvenientes fueron atendidos de modo productivo y superador a través de la práctica.

8.3. Primeras inferencias

8.3.1. De la naturaleza del vínculo y la calidad de los trabajos solicitados

Si bien es cierta la presencia de desfasajes y asimetrías en cuanto al desarrollo del trabajo, fruto de diferentes concepciones en torno a las construcciones imaginarias recíprocas entre docentes y estudiantes,¹⁰⁶ e incluso en torno a los tópicos a tratar (los referentes), esas desarmonías fueron procesadas de una manera diferente a partir de las experiencias realizadas en el dictado de los seminarios.

Dos grandes grupos de indicios son merecedores de examen: a) los referentes a la naturaleza del vínculo, y b) los resultados del trabajo. En lo que corresponde al primero de los aspectos señalados se destaca que, si bien se trata de relaciones diferentes ya que se encuentran condicionadas por las posibilidades y restricciones que comporta cada dispositivo empleado, no se advierte un *debilitamiento del vínculo* con los estudiantes. Se observa, por el contrario, un esfuerzo de precisión en las demandas, situación que puede atribuirse al empleo de la escritura. Asimismo, se hace presente la relación de comentario e intercambio entre estudiantes (*eg.* vía foros y chats), lo que pone a la luz relaciones que no se hacen evidentes para los docentes en la fórmula presencial.

Por otra parte, no se manifiesta en los cursantes el haber sufrido efectos de distancia o ajenidad en cuanto a los docentes. Por el contrario, se llega a localizar la existencia de diferenciaciones de estilo en los docentes participantes en una misma unidad curricular, lo que revela una manifiesta atención respecto a las diferencias vinculares y a los componentes enunciativos. De manera recíproca, los docentes localizaron también diferencias a ese respecto, referidas a la asiduidad en la participación de los estudiantes, el carácter de las demandas y, no

¹⁰⁶ Nos referimos, en este sentido, a las *formaciones imaginarias* tal como fueron definidas por Michel Pêcheux. Formaciones imaginarias que designan el lugar que tanto un actor A como un actor B se atribuyen a sí mismos y al otro, esto es, la imagen que construyen acerca de su propio lugar y del lugar del otro. En esta dirección, véase: Pêcheux, M. (1978) "Las condiciones de producción del discurso", en *Análisis Automático del Discurso*, Madrid: Gredos.

menos, en un plano afectivo, a las saluciones y agradecimientos posteriores, los cuales despertaron gran sorpresa.

En lo que corresponde al segundo aspecto, el rendimiento manifiesto en los trabajos solicitados, no se consignan diferencias de calidad en el seminario PAC, observándose una distribución homogénea en cuanto a esa variable, similar tanto en el caso de presencialidad plena como en el DHD; en el seminario SA y en TPr además se ha registrado, a partir de un estudio comparativo en relación con la modalidad presencial, la obtención de mejores resultados en las producciones realizadas en la modalidad virtual.

Estas últimas apreciaciones presentan un gradiente de intensidad en relación con la configuración de los vínculos: se hace más acusada la fortaleza del vínculo en aquellos casos en que se desarrollan actividades que dan lugar a resultados prácticos (un análisis, un producto) y, menos, en aquellos que corresponden a una interpretación de textos o una respuesta conceptual.

En síntesis: no puede consignarse un debilitamiento del vínculo o una manifiesta distancia entre los actores que participan de los procesos educativos a través del DHD. Tampoco en cuanto a los resultados, medidos en términos de calidad de ejecución o respuesta. En este sentido, es necesario tener en cuenta que la conducción de los procesos ha sido llevada a cabo por equipos docentes nutridos (del mismo modo que en la modalidad presencial), no ateniéndose a las fórmulas más corrientes referidas al campo del *e-learning*, donde la conducción se concreta por vía de un tutor lejano muchas veces de la autoría de los materiales didácticos y ajeno al desarrollo de investigación en el campo disciplinar en cuestión.

La fórmula empleada no conlleva una economía de esfuerzos en la tarea docente sino una actividad, tanto de tiempo como de atención, al menos equivalente en ambos casos. Por otra parte, es preciso señalar que desarrollar procesos educativos similares a los efectuados en cohorte más nutridas en número de estudiantes, podría hacer necesario rever el

tipo de regulación del vínculo entre docentes y estudiantes tal como se ha desenvuelto en estas experiencias, ya que el seguimiento personalizado que se ha propuesto y adoptado en distintas instancias del proceso formativo en el marco de estas experiencias podría implicar una sobrecarga en la tarea docente.

8.3.2. De los cambios en los hábitos y costumbres

En relación con este aspecto, una primera observación, susceptible de formularse de salida, es la de pensar la transformación de los empleos tecnológicos no sólo como cuestiones de procedimiento sino como fenómenos de cultura, es decir, que participan en la formación y cambio de las costumbres. Tal inferencia no es ociosa, dado que pasar de un conjunto de conductas a otras, de alguna manera, pone en cuestión las que deberían abandonarse o modificarse. De manera "natural", aquellas que se han practicado forman parte de un imaginario que no puede menos que, aunque contradictoriamente, incluir valores positivos e incluso de carácter identitario, sea personal o grupal (ser miembros de una cátedra, poseer trayectorias profesionales exitosas, etc.).

Una segunda observación, en la misma dirección, corresponde a que transformaciones de este tipo requieren procesos adaptativos que sólo la experiencia directa puede modificar. No se trata sólo de renuencias o resistencias, si se quiere ideológicas con respecto a la técnica, sino de hábitos y ponderaciones respecto a los desempeños; vale citar el caso de docentes fervorosos en cuanto a los resultados de los desarrollos técnicos pero reticentes a su empleo (no se manifestó este síntoma sólo en los de mayor edad).

Una tercera observación, refiere a los cambios observables en los estudiantes. En un lapso breve se notó un cambio de relación de los ingresantes con las TIC, en especial en su relación con la web. A tal punto que fue necesario modificar los programas de trabajo en los cursos correspondientes al campo de la informática en la carrera de grado. Pocos años atrás era necesario presentar, inicialmente, las partes de los

artefactos informáticos; en estos momentos el punto de partida es completamente diferente. Un indicio de esa nueva relación con las TIC se patentizó en la cantidad de estudiantes que contaban, en el último tramo del desarrollo de las experiencias, con espacios personales en distintas redes sociales o páginas personales. Otro indicio de esta relación se patentizó en el modo en que los nuevos estudiantes solicitaban acceso a los sitios habilitados en el entorno Sakai, procediendo, a tales fines, para el envío de sus solicitudes de acceso al entorno, por medio de sus *Smartphone* (eg. *BlackBerry*) dando cuenta, de ese modo, de su grado de familiarización con el uso de los nuevos dispositivos de telefonía móvil para el acceso y navegación por Internet. Una indicación, finalmente, que nos hace reflexionar sobre la costumbre, un hecho central en la cultura, como punto de reflexión indispensable en el planeamiento de los procesos pedagógicos en estos nuevos escenarios; más aún cuando se trata de situaciones, como ocurre en estos casos en los que se apela a tecnologías contemporáneas, caracterizables como fenómenos emergentes.

8.3.3. De las experiencias con los PE y el entorno Sakai

Las experiencias en relación con los Prototipos Experimentales de las tres unidades curriculares, y los estudios contrastivos correspondientes, constituyeron el núcleo argumentativo básico de la validación de la hipótesis general. Los desempeños de estudiantes y profesores en las situaciones experimentales mostraron diferencias entre los vínculos de la modalidad presencial tradicional y la mediatizada por un DHD. Más allá de esas diferencias se pone de manifiesto, como ya se indicó, un resultado cercano en ambas modalidades, en cuanto a la calidad de los trabajos y las relaciones interpersonales.

Es necesario consignar que, en el comentario del conjunto de los experimentos, se notó una progresión creciente en cuanto a los resultados obtenidos entre los PPE y los SPE. No es accesorio este comentario pues indica –lo que es consistente con el conjunto de las

observaciones- la necesidad de un "proceso madurativo". Éste no consiste solamente en la adquisición de las necesarias destrezas técnicas sino también ajustes, tanto individuales como grupales, a los cursos de relación entre el conjunto de los actores y las valoraciones, hábitos y jerarquías asignadas al Dispositivo Hipermedial Dinámico.

Por otra parte, en cuanto a los aspectos tecnológicos del DHD, el entorno colaborativo Sakai cumplió satisfactoriamente con los requerimientos de los procesos pedagógicos puestos en obra. En lo referente a los docentes, el empleo que realizaron del conjunto de los recursos provistos por el sistema se situó, sin embargo, por debajo de las posibilidades de las herramientas y servicios que ofrece el mencionado entorno virtual, lo que es explicable por el acercamiento reciente a estos procedimientos que sólo son posibles de asimilar a través de un proceso más prolongado. No obstante, la Interactividad-DHD (es decir, los vínculos entre participantes y técnicas), los recursos informáticos y las relaciones entre los investigadores, desarrolladores de *software* y operadores, se desarrollaron de manera satisfactoria dándose cumplimiento pleno a los objetivos correspondientes a la configuración de DHD para la formación superior en la crítica y difusión mediática de las artes. Incluyéndose además, de manera simultánea, el desarrollo de procedimientos y herramientas de *software* originales para el seguimiento y evaluación de los procesos de interactividad aplicables a entornos colaborativos virtuales para educación e investigación de alto impacto internacional como Moodle o el implementado en estas experiencias (Sakai).

Cabe destacar, por otra parte, que la experiencia desarrollada constituyó la primera en el ámbito de la Educación Superior Argentina en la que se utilizó el entorno colaborativo Sakai, ya que al momento de iniciar las actividades no se registraba su uso a nivel institucional educativo en el país. Se ha constatado además, a partir de lo testimonial, del conjunto de observaciones y de los registros de actividad, que el entorno implementado no presentó mayores dificultades operatorias para los usuarios no expertos.

8.4. La emergencia de espacios argumentativos en el DHD

En relación con las prácticas argumentativas desarrolladas en el DHD es necesario partir de algunas consideraciones preliminares:

En primer lugar –tal como se señaló oportunamente- considerar las cualidades diferenciales que comportaban cada una de las unidades curriculares que fueron desarrolladas en el entorno virtual, en tanto que los modelos resultantes en el DHD se diferenciaron claramente en virtud de sus marcos organizacionales y de las estrategias didácticas y de intervención pedagógica implementadas en cada caso, y esto último condujo a que se recurriera, en cada uno de los PE, a recursos diferentes y/o a usos diferenciados de los mismos, lo cual dio lugar a que se configuraran diferentes modos de gestión de los procesos educativos y, consecuentemente, se configuraran diferentes tipos de contacto y vínculo entre los actores.

En segundo lugar, que las cualidades de los recursos comunicacionales puestos en obra en cada uno de los casos dio lugar –en mayor o menor grado (según el caso)- a la emergencia de espacios que permitieron el desarrollo de la actividad dialogal entre los actores participantes.

En tercer lugar, que los procesos discursivos desplegados en el DHD se encontraban fuertemente regulados por un haz de condiciones derivadas del contexto organizacional en el que se enmarcaron las prácticas llevadas a efecto (orientadas, estas últimas, al desarrollo de procesos educativos). Sumado a esto es posible advertir otro elemento que, a los efectos de la actividad argumentativa desplegada en el DHD, no es ocioso tener en cuenta: la doble forma de autoridad en la que se veía investida la figura de los docentes, en tanto fuente autorizada institucionalmente y en tanto representante (“portador”) del saber especializado.

Del conjunto de los espacios que integraron los DHD varios fueron los recursos comunicacionales que permitieron el establecimiento de la actividad dialogal-interaccional entre los actores. Sin embargo, dos de

ellos fueron los que se utilizaron con mayor frecuencia para generar intercambios directos entre docentes y estudiantes y en los que se manifestó más claramente la emergencia de la actividad argumentativa dialogal-interaccional: los *Foros* y las salas de *Chat*. Tanto los *Foros* como las salas de *Chat* (más allá de las características diferenciales que comportan cada una de esas herramientas y de los usos que se hicieron de las mismas en cada uno de los casos) dieron lugar a la emergencia de espacios argumentativos. Esto fue posible en función de que ambos recursos fueron utilizados frecuentemente para el tratamiento de tópicos particulares sobre los que se abría espacio al diálogo y la discusión como parte del proceso educativo, y en este sentido –desde el punto de vista dialogal- se puede considerar como argumentativo “todo discurso producido en un contexto de debate orientado por un problema” (Plantín, 2005: 39).

Es decir que, frente al tratamiento de un objeto-problema (derivado del objeto de enseñanza que opera como referente), emergieron situaciones argumentativas en la que los actores participantes, a partir de las *esquematisaciones* que ponían en discurso (Grize, 1996), asumieron distintos roles argumentativos frente a una *cuestión* a través de determinados *actantes* (en tanto entidades discursivas: *Proponente*, *Oponente*, *Tercero*). Esto dio lugar, entonces (particularmente a través de esas herramientas específicas), a la emergencia de situaciones argumentativa a partir de la manifestación de oposiciones discursivas que constituyeron el eje de las discusiones.

A partir de las consideraciones precedentes podemos realizar los siguientes señalamientos: en primer lugar –y retomando algunos señalamientos incluidos en el capítulo III- si asumimos como supuesto de base que estos sistemas tienen por finalidad posibilitar el desarrollo de procesos educativos, lo que se pone en obra allí son básicamente procesos discursivos que –mediante diversas estrategias didácticas y de intervención pedagógica- dan lugar a la emergencia de comunicación, siendo esto posible a partir de la configuración de una *red social* que opera como entorno de los actores. Los procesos educativos, de ese

modo, se desarrollarían por medio de comunicación y, en este sentido, las relaciones de interpenetración sistémica que se establecen entre los actores son las que posibilitan su emergencia.

El entorno virtual opera entonces básicamente como soporte de la enunciación; allí se materializarían las intervenciones de los docentes y de los estudiantes –por medio de configuraciones de marcadores- posibilitando de ese modo el desarrollo de procesos discursivos. El entorno virtual se convierte así en un espacio enunciativo, esto es, un espacio que posibilita la actividad enunciativa. Esas configuraciones de marcadores –que son las huellas de operaciones- posibilitan la actividad de lenguaje (entendida como actividad simbólica de construcción de representaciones). De allí que haya sido posible la producción de *ajustes inter-sujetos* (Culioli, 2010) que constituyen la condición de base para el desarrollo de los procesos educativos. La argumentación, entonces, se jugó allí en ese “entrejuego” del trabajo enunciativo y el trabajo interactivo, presentándose como una actividad de discurso entre los actores (Grize, 2004).

Podemos considerar, en esta misma dirección, que otros tipos de intervención y producción por parte de los docentes en el entorno virtual (eg. a través de los textos incluidos en *Anuncios*, en los desarrollos teóricos efectuados por medio de textos elaborados *ad-hoc*, en los materiales didácticos, en las ejemplificaciones, etc.) comportaron también una orientación argumentativa, si entendemos la argumentación del siguiente modo:

Comme une type de schématisation discursive, c'est-à-dire comme la production d'un discours (démarche et résultat) organisée en vue d'intervenir sur l'opinion, l'attitude et le comportement de quelqu'un. (Grize, 2004: 35)

Pero además, tal como acabamos de señalar, cuando los docentes recurrían al empleo de recursos comunicacionales como los *Foros* de discusión y las salas de *Chat* (herramientas que permiten la intervención directa de los actores por medio de la materialización de enunciados) para llevar a efecto sus mediaciones pedagógicas, se manifestaban oposiciones discursivas que daban lugar a la configuración de espacios argumentativos plenos en torno a diversas cuestiones. Emergían, de ese modo, situaciones argumentativas orientadas por las intencionalidades didácticas de los docentes, en las que se desarrolló una parte importante de los procesos educativos a través del despliegue de intercambios discursivos y de su correspondiente regulación:

La situación argumentativa es un hecho de orden lingüístico-antropológico. No se puede concebir un grupo sin contradicciones, internas o externas. La determinación de las diversas maneras de operar con las oposiciones es un hecho empírico, según las circunstancias, según la cultura de un grupo. En resumen, el hecho argumentativo es algo muy complejo, que tiene su unidad en la intención global (el problema), que organiza el intercambio. (Plantin, 2004: 123)

8.5. Acerca del empleo de las herramientas habilitadas en los Prototipos Experimentales

De la totalidad de herramientas y servicios que fueron habilitados en el entorno Sakai, en el marco de los Prototipos Experimentales diseñados para el desarrollo de procesos educativos en las tres unidades curriculares, se cuentan los siguientes:

- *Página de inicio*
- *Guía didáctica*
- *Anuncios*
- *Recursos*

- *Foros*
- *Chat*
- *Calendario*
- *Tareas*
- *Carpeta personal*
- *Participantes*
- *Blogger*
- *Información del sitio*
- *Site stats*

Algunas de estas herramientas presentaron empleos similares en las tres unidades curriculares, como ser: *Página de inicio* (donde se incluía información general de los seminarios –e información institucional– y la visualización general de la actividad reciente en las herramientas *Anuncios*, *Foros* y *Chat*, así como también el acceso a los distintos espacios habilitados en los sitios a través de un listado de herramientas que se ubicaban en el panel izquierdo de la página); *Anuncios* (donde los docentes publicaban información breve, relevante y actualizada en relación al desarrollo de los cursos); *Calendario* (que funcionaba como una agenda en la cual se podían visualizar las diferentes actividades o eventos programados y que se actualizaba con cierta frecuencia); *Tareas* (que funcionó como un espacio en el que los docentes incluían, progresivamente, consignas de trabajo a ser resueltas en plazos establecidos y cuyas entregas se remitían a través de esa misma herramienta con distintas opciones de edición para la gestión de permisos, plazos y modos de entrega); *Carpeta personal* (que operó como un espacio personal para cada participante, en el cual también podían acceder los docentes, donde se realizaron intercambios de distintos materiales y/o producciones de los estudiantes); *Participantes* (que incluía el listado de usuarios –docentes y estudiantes– con acceso a sus perfiles personales y correo electrónico); *Información del sitio* (donde se incluía la descripción e información básica del sitio, la información de contacto del administrador y el nombre de los usuarios registrados en ese

sitio con sus respectivos roles y estado de su cuenta. Asimismo, ese espacio brindaba a los docentes distintas opciones para la edición y configuración del sitio, gestionaran los permisos para cada tipo de usuario y por herramienta, agregar y/o editar herramientas o importaran recursos de otros sitios habilitados, entre otras opciones); *Site stats* (donde se podía acceder a datos estadísticos de la actividad del sitio con distintas opciones de *corte* –eg. por usuario, por evento, por recurso...- y con variabilidad temporal. A esta herramienta no tenían acceso los estudiantes).

Otras herramientas, si bien presentaban una finalidad de uso semejante en los tres casos estudiados, mostraron variaciones importantes de acuerdo a la singularidad de cada caso. Dentro de este conjunto se encontraban, por ejemplo, las siguientes herramientas: *Guía didáctica* (donde se organizó la estructura general de los seminarios y se publicaban, progresivamente, materiales y consignas de trabajo); y *Recursos* (donde los docentes incluían materiales didácticos soportados en archivos de distinto tipo).

Las diferencias más notorias respecto de esta última herramienta radicaron en el modo en que se organizaron los materiales y las carpetas incluidas por los docentes, que contenían los distintos tipos de archivos. Esa organización particular se adecuaba al planteo metodológico de cada unidad curricular. Por otra parte, la herramienta *Guía didáctica*, presentó grandes variaciones en cada uno de los casos de acuerdo a las necesidades y características de las propuestas didácticas. En este sentido, las variaciones más notorias se presentaban, por ejemplo, en los aspectos gráficos, de diagramación y de organización formal. Por otra parte, se manifestaron grados diversos de aprovechamiento de las posibilidades técnicas ofrecidas por esa herramienta para componer paquetes textuales hipermediales. En algunos casos sólo se presentaban textos lingüísticos que, a lo sumo, incluían hipervínculos internos al sistema generando hipertextos bastante simples. En otros casos, el grado de complejidad de la composición hipermedial era mayor, incluyendo técnicas de embebido de videos, diagramas y tablas hipertextuales que

remitían a nuevas páginas internas y también externas al sistema, articulando de ese modo ejemplificaciones visuales, sonoras y audiovisuales y enlaces a materiales bibliográficos, guías de lectura y otros materiales didácticos elaborados *ad hoc* por los docentes (incluidos previamente en la herramienta *Recursos*); dentro de éstos se registraron, como casos que comportaron mayor innovación, producciones audiovisuales elaboradas por los docentes en las que ellos mismos presentaban desarrollos teóricos y procedimientos analíticos sobre producciones artísticas.

Otro grupo de herramientas, dentro del que se incluyen los *Foros* y las salas de *Chat*, presentaron usos más diferenciados en cada uno de los casos:

En el seminario PAC, los *Foros* se organizaron del siguiente modo:

a) *Foro Abierto*, que incluía los siguientes temas: *Consultas técnicas* (destinado a realizar consultas o manifestar inquietudes de orden técnico respecto de cómo operar con las herramientas habilitadas en el sitio), *Presentaciones personales* (habilitado para la presentación de los estudiantes, considerando que se trataba de la primera experiencia en el entorno Sakai y que, dada la modalidad de cursada, los estudiantes aún no se conocían), y *Foro de temas libres* (destinado al intercambio de mensajes y discusión de temas libres entre los estudiantes).

b) *Foros específicos por módulo*, que incluía un espacio de foro para cada uno de los módulos, los cuales se desglosaban en: *Consultas* (para remitir consultas al docente a cargo de ese módulo acerca de los temas y actividades planteadas), y otros que se constituían en foros para la discusión de temas específicos al interior de cada módulo.

Por otra parte, respecto del uso de la herramienta *Chat*, se la dejó habilitada para que los estudiantes realizaran intercambios libremente entre ellos y, además, algunos de los docentes programaron encuentros con los estudiantes para atender consultas acerca de los temas tratados en el módulo. Asimismo, se registraron también intercambios con el

administrador general del entorno respecto a cuestiones de índole técnica-operativa en relación con las herramientas habilitadas en el sitio.

En el seminario SA, los *Foros* habilitados se organizaron del siguiente modo:

a) Foros específicos por unidad del programa: para la discusión de los temas y las problemáticas de cada unidad, donde los estudiantes pudieron interactuar con sus compañeros y docentes en torno a esas cuestiones, publicar y debatir sobre sus producciones y proponer nuevos asuntos vinculados con la unidad.

b) Foro denominado *Café*, destinado al intercambio y discusión de temas libres.

c) Foro denominado *Trabajo Práctico*, desglosado en cuatro entradas (Entrega 1–Selección, Entrega 2–Descripción, Entrega 3–Jerarquización, Entrega 4–Crítica), destinado a generar intercambios y remitir las entregas correspondientes a cada etapa del trabajo final.

Respecto del uso de la herramienta *Chat*, se la habilitó también para el libre intercambio entre los estudiantes y se programaron encuentros con los docentes del seminario. En este sentido, tal como ya fue señalado en el Capítulo 5, se registraron ajustes importantes respecto de la gestión de los intercambios en los encuentros programados entre docentes y estudiantes.

En TPr, los *Foros* se organizaron del siguiente modo:

a) *Consignas para el Trabajo Práctico* (que capitalizó el esquema adoptado en el seminario SA), donde se desglosaron distintas entradas para atender las distintas instancias de trabajo (*Definición del tema, Creación del blog, Componentes del blog, Montaje de componentes*). Se registraron en estos espacios numerosos intercambios, tanto entre docentes y estudiantes como entre los estudiantes mismos en relación a las producciones que se encontraban en proceso de realización.

b) *Consultas generales*, donde se incluía un espacio para remitir consultas a los docentes y se generaron otras entradas en las que los docentes publicaban devoluciones generales a los estudiantes acerca de sus producciones.

c) Un foro que estaba destinado al libre intercambio de mensajes entre los estudiantes.

Por su parte, la herramienta *Chat*, estaba destinada a que los estudiantes puedan interactuar entre ellos (registrándose un crecimiento exponencial en la cantidad de intervenciones como se verá en un momento). También se registraron algunos intercambios entre los estudiantes y los docentes.

Cabe señalar que en algunos casos se habilitaron también otras herramientas (como la herramienta *Blogger* en el seminario PAC), que algunos docentes incluyeron además, en el listado de herramientas ubicado en el panel izquierdo, enlaces directos a sitios que consideraban de interés para el desarrollo del trabajo (a través de la herramienta *Web Content*) y que, tal como se adelantó en el Capítulo V, se integraron al entorno Sakai Blogs externos para el desarrollo de las producciones de los estudiantes en el marco de TPr, mostrando la eficacia y adaptabilidad del entorno utilizado.

De los registros de actividad en el entorno Sakai,¹⁰⁷ se advierte una concentración en el uso de las siguientes herramientas: *Recursos*, *Foros* y *Chat*.

Tool	Total
Assignments	308
Chat Room	560
Resources	8163
Forums	364

Figura 33: Concentración de la actividad por tipo de herramienta en PAC.

¹⁰⁷ Registros correspondientes a los desarrollos efectuados durante el año 2009.

Tool	Total
Chat Room	486
Resources	3816
Forums	1340

Figura 34: Concentración de la actividad por tipo de herramienta en SA.

Tool	Total
Chat Room	1496
Resources	5309
Forums	2360

Figura 35: Concentración de la actividad por tipo de herramienta en TPr.

Es necesario hacer algunos señalamientos al respecto. En primer lugar, la cantidad de eventos correspondientes a la herramienta *Recursos* (*Resources*) incluye también el acceso indirecto a los archivos alojados en esa herramienta, esto es, por medio de links incluidos en otros espacios (eg. *Guía didáctica*) que redireccionaban el acceso a materiales alojados en *Recursos*. En este sentido, no resulta llamativa la alta concentración de actividad que se señala en la Figura 33 para esa herramienta en PAC dada la modalidad de trabajo adopta en ese seminario. Por otra parte, el aumento progresivo de la actividad registrada en la herramienta *Foro* (*Forums*, Figuras 33, 34 y 35) es congruente con la propuesta didáctica y las estrategias de intervención pedagógica de cada una de las unidades curriculares en cuestión. Asimismo, el crecimiento exponencial de la actividad que se registra en la herramienta *Chat* (*Chat Room*) en TPr (Figura 35) es coincidente con la propuesta de trabajo de ese taller, en tanto los estudiantes trabajaron de manera colaborativa para el desarrollo de las producciones y, en este sentido, a través de la herramienta *Chat* se vehiculizó gran parte de los intercambios entre los

estudiantes. Se incluye aquí también, en el caso de PAC (Figura 33), la herramienta *Tareas (Assignments)* dado que se registró en ese espacio gran cantidad de intercambios entre docentes y estudiantes en vistas de la resolución de los trabajos solicitados en cada uno de los módulos.

De este modo, se constata una variabilidad en la mediatización que responde a las características particulares que comportó el trabajo en cada una de las unidades curriculares, mostrándose, en esta dirección, la flexibilidad del DHD para adecuarse a la especificidad y metodología de trabajo en cada espacio curricular.

Un último señalamiento en esta dirección, congruente con lo anteriormente expuesto, corresponde a indicar que el índice menor de interacciones a través de la herramienta *Chat* y particularmente la herramienta *Foro* en el seminario PAC, coincide con la modalidad de trabajo adoptada en la modalidad presencial en el mismo seminario, tal como fuera identificado en los primeros relevamientos efectuados (dado su carácter teórico-informativo y centrado en clases expositivas). Se advierte, además, que la frecuencia de acceso al sitio de ese seminario fue constante y estable por parte de los estudiantes (tal como se puede observar en la Figura 36) y que el uso de otros recursos para el desarrollo de los procesos educativos no implicó de modo alguno un bajo índice de actividad. Remitimos, en este sentido, a la Figura 37, donde se observa un alto grado de actividad concentrada sobre todo en los meses de mayo y junio, meses que correspondieron al desarrolló el dictado del seminario (los meses siguientes, en cambio, coinciden con el plazo establecido para la elaboración y entrega de las producciones finales para cada módulo).

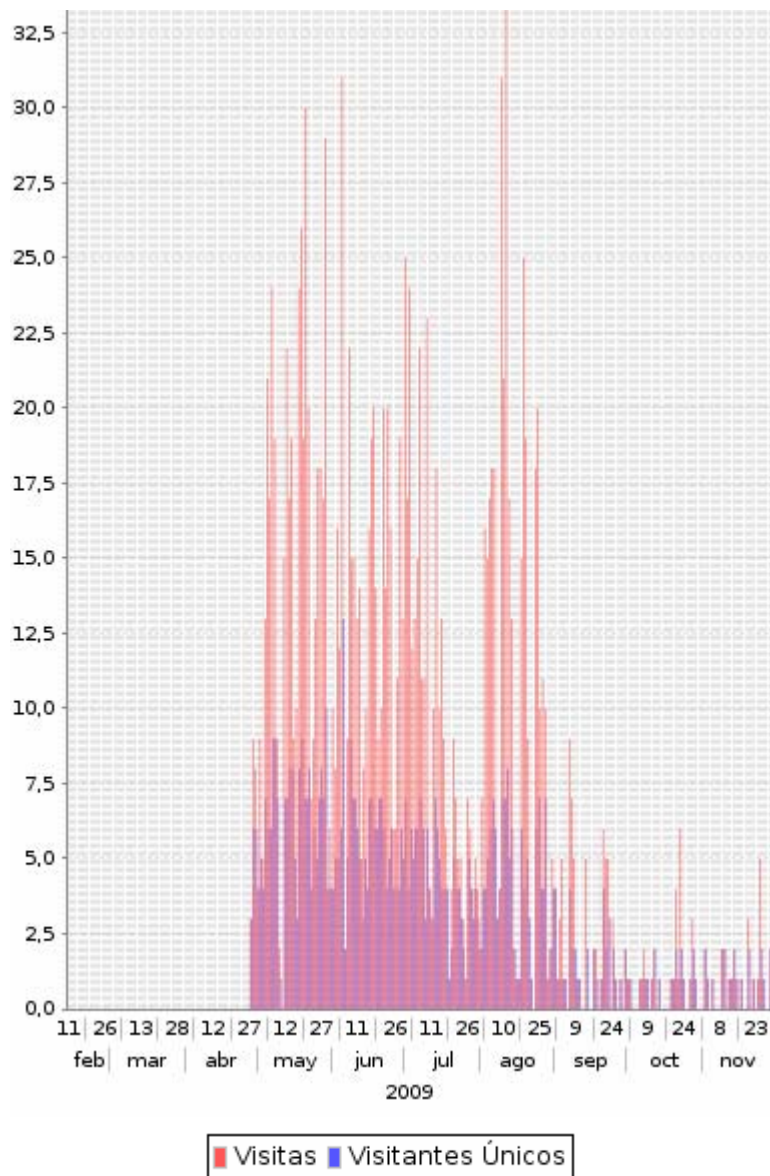


Figura 36: Registro de visitas al sitio del seminario PAC (SPE)

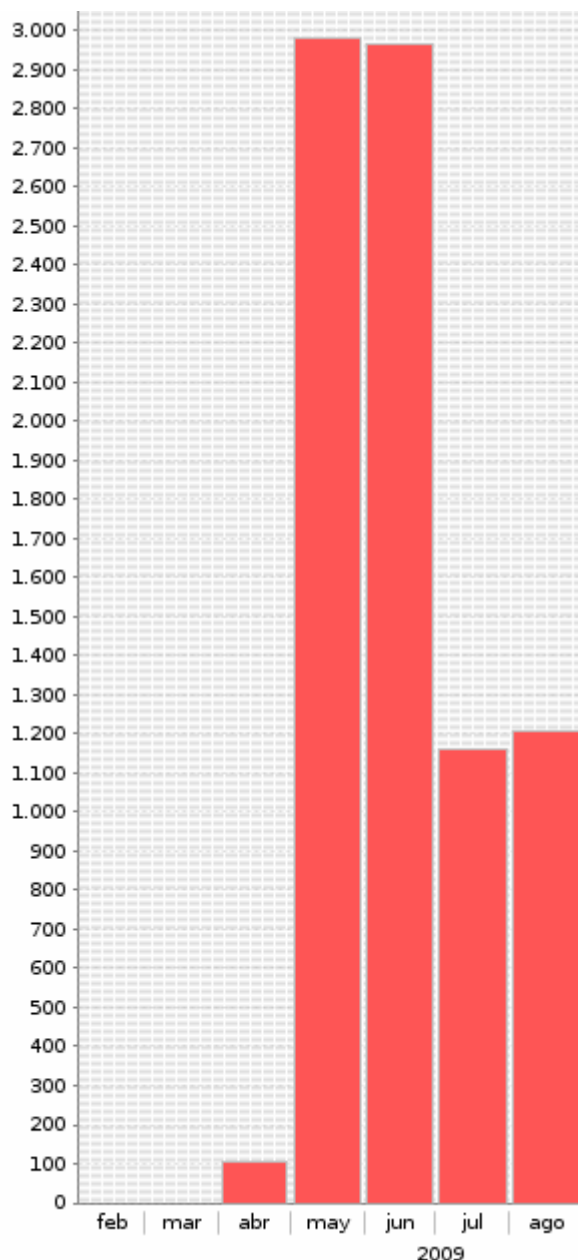


Figura 37: Totalidad de eventos registrados en el sitio del seminario PAC (SPE).

Por último, es necesario agregar que diversas herramientas que se encontraban disponibles para su empleo en el entorno Sakai al momento de desarrollar las experiencias no fueron utilizadas por los docentes (eg. *Portfolios*), aún cuando les fueron ofrecidas por el equipo técnico. En este sentido, es posible considerar que una exploración y familiarización más profunda por parte de los docentes en relación con otros recursos

disponibles e integrados al entorno podrían dar lugar a una variabilidad aún mayor en la mediatización.

Por otra parte, una herramienta que despertó interés entre los docentes pero que finalmente no fue implementada en los Prototipos Experimentales fue la herramienta *Videoconferencia (Ágora)* debido a que, a pesar de que se habían realizado pruebas exitosas con dicha herramienta por parte del equipo investigador (efectuando transmisiones punto-a-punto), se notó que la gran cantidad de información que se concentraba al sumar canales de transmisión finalmente terminaba distorsionando las señales tanto de audio como de video; inconveniente que no puede adjudicarse a la funcionalidad de la herramienta sino más bien a la velocidad de transmisión ofrecida en esos momentos por las empresas prestadoras de servicio de Internet en Argentina, que resultaba baja para soportar el flujo de información requerido para el buen funcionamiento de esa herramienta cuando se multiplicaban los canales de transmisión.

Finalmente, cabe destacar otras iniciativas que fueron organizadas por los docentes en el marco de los PE, pero que se desarrollaron y gestionaron por fuera del entorno Sakai. Un caso a destacar es el de un docente del seminario PAC, que desarrolló junto con un grupo de estudiantes de ese seminario una experiencia en el entorno virtual *Second Life*;¹⁰⁸ experiencia que luego recuperaría en discusiones a través de las herramientas *Foro* y *Chat* del entorno Sakai en articulación con algunos tópicos tratados en su módulo en el marco del seminario, dando lugar, de ese modo, a la conformación de un DHD de mayores alcances:

Era una experiencia en *Second life*, donde íbamos de la plataforma [Sakai] a otra plataforma. Ahí se hizo una experiencia con respecto a lo que yo decía antes sobre derivar de la plataforma a otros lugares de la red. Fue difícil porque, de los que querían participar, pocos tenían una conectividad o una máquina lo suficientemente apta para trabajar en eso. Fue una experiencia en que se

¹⁰⁸ <http://secondlife.com>

trabajaba mucho la cuestión del vínculo, yo aparecía ahí con un *avatar* que estaba mencionado como *teacher* y ellos me iban siguiendo a las distintas obras de arte que había en el entorno virtual. Hicimos una cita para reunir en un horario y lugar determinados los *avatares* de cada participante y allí trabajamos discutiendo mediante el chat de *Second life* acerca de la artísticidad de las obras de arte presentes durante el recorrido. Esa fue una de las experiencias en las que traté aprovechar este tipo de herramientas y lo hice sólo un año. (Prof. 2 del seminario PAC)

8.6. Acerca de los vínculos

Tal como anticipábamos en el Capítulo II, las relaciones vinculares que se configuran en el DHD se encuentran en gran medida condicionadas por las cualidades técnicas que presentan los recursos tecnológicos a los que se apela en cada caso para el desarrollo de los procesos educativos, en tanto que los dispositivos que allí se configuran operan –en un alto grado– como reguladores de la actividad discursiva que allí se despliega.

A medida que avanzábamos en el desarrollo de la investigación se volvía cada vez más claro el modo en que cada uno de los recursos tecnológico incluidos en el entorno Sakai intervenía como regulador de la actividad discursiva, condicionando los modos de intervención y la manera de poner en curso la actividad enunciativa. Por otra parte, se sumaba a la funcionalidad operativa que comportaba cada uno de los recursos tecnológicos la variabilidad en los usos de tales recursos por parte de los docentes, lo cual daba lugar a que se configuraran dispositivos relacionales diferentes aún incluso cuando se apelaba al empleo de las mismas herramientas; de ese modo, se hacía visible lo ya enunciado en relación con que una misma técnica puede operar de distinto modo según los usos que se hagan de las mismas y según las prácticas sociales en las que se inscribe.

En este sentido, los efectos de cercanía o distancia que podían producirse entre los actores dependían, al menos en parte, de esas condiciones particulares en las que se inscribían los intercambios discursivos. Pero además, se sumaba a esos condicionantes derivados del funcionamiento operativo de los recursos tecnológicos y de los usos específicos llevados a efecto por los docentes (los cuales se encontraban en consonancia con las configuraciones didácticas estabilizadas en cada uno de los casos), la complejidad que comportaba cada escena enunciativa que allí se desplegaba y, más específicamente, la *escenografía* (Maingueneau, 2009) que se construía en cada situación de comunicación.

Por otra parte, el conjunto de marcadores textuales, deícticos espacio-temporales y modalidades enunciativas (identificables en la superficie discursiva) que intervienen como moduladores de los enunciados, dan lugar a la configuración de modos vinculares particulares entre los enunciadores y co-enunciadores que operan en esos procesos enunciativos. Pero si además de todo esto atendemos también a los modos en que los distintos elementos discursivos dan lugar a la conformación de un *ethos discursivo* (Maingueneau, 2009) en cada una de las intervenciones de los actores, podemos entonces aproximarnos con mayor precisión a las múltiples y variadas tonalidades que allí se despliegan.

En esta misma dirección, la problemática en torno al cuerpo de los actores cobra aquí un interés particular. Si por un lado es cierto que el cuerpo de los actores no se encuentra presente físicamente en el entorno virtual (aunque su cuerpo participa efectivamente al interactuar con las interfaces del entorno a través de sus dispositivos naturales –de sus analizadores naturales–, así como también participan sus sistemas de conciencia por medio de los acoplamientos estructurales que posibilitan el establecimiento de relaciones de interpenetración sistémica), a partir del conjunto de elementos discursivos y enunciativos que acabamos de mencionar, los actores construyen/adquieren una suerte de corporeidad en el entorno virtual.

Es mediante tal corporeidad que se vuelve posible la construcción de afectividad, de gestualidad, de entonación y de personalidad que se hacen presentes en los intercambios discursivos desplegados en el DHD; elementos, éstos, que operan como moduladores de las relaciones vinculares que allí se establecen.

En este sentido, el sólo hecho de publicar un anuncio en el entorno virtual, ese simple acto de enunciación, involucra una serie de matices y variaciones posibles que se materializan en los enunciados (en tanto configuración de marcadores) y da lugar al despliegue de efectos de sentido (en la instancia de reconocimiento) que también intervienen en la configuración de las relaciones vinculares. Los enunciados, de ese modo, siempre se encuentran modulados, produciendo diversas resonancias.

Esta serie de elementos a los que nos venimos refiriendo da lugar, por una parte, a la construcción de la singularidad de cada uno de los participantes al aportar y materializar su propia complejidad en el entorno y, por otra parte, da lugar a la construcción de una serie de formaciones imaginarias respecto de esos actores intervinientes en la comunicación desplegada en el DHD, las cuales también intervienen como condiciones de producción discursiva y operan sobre la configuración de los vínculos que se establecen entre los actores.

Esa suerte de corporeidad que los actores construyen/adquieren en el entorno virtual, permite entonces la manifestación de rasgos estilísticos que los diferencian, que los distinguen, que los singularizan... y, al mismo tiempo, da lugar a efectos de cercanía semejantes –aunque no iguales- a los que pueden derivarse de los intercambios establecidos en los vínculos plenos que, como ya vimos,¹⁰⁹ involucran la coalescencia tanto temporal como espacial.

Como ejemplo de esa corporeidad de los actores que emerge en la actividad discursiva desplegada en el DHD, incluimos a continuación un fragmento de los intercambios iniciales que se establecieron al momento

¹⁰⁹ Véase, acerca de las características de los vínculos plenos, el Capítulo II de la presente Tesis.

de dar inicio al primer encuentro de *Chat* programado en el marco del PPE del seminario SA, donde resulta fácil advertir *entonaciones* y rasgos de emotividad:

- Silvana M. 🗨️(29-oct-2008 19:59 GMT-03:00) hola! estoy re ansiosa por la reunión
- Paula Ch. 🗨️(29-oct-2008 20:01 GMT-03:00) hola a todos!
- Prof. 1 🗨️(29-oct-2008 20:02 GMT-03:00) hola Paula, Silvana, Alejandra
- Paula Ch. 🗨️(29-oct-2008 20:02 GMT-03:00) hola [nombra a P1]
- P1 🗨️(29-oct-2008 20:02 GMT-03:00) Qué momento, no?
- P1 🗨️(29-oct-2008 20:03 GMT-03:00) quieren empezar con alguna pregunta
- Paula Ch. 🗨️(29-oct-2008 20:03 GMT-03:00) uy! qué emoción en vivo y en directo!
- Silvana M. 🗨️(29-oct-2008 20:03 GMT-03:00) tengo problemas con la conexión, auxilioooooooooo, me siento un poco inestable
- Stella Maris P. 🗨️(29-oct-2008 20:04 GMT-03:00) Hola a todos
- P1 🗨️(29-oct-2008 20:04 GMT-03:00) bueno, la inestabilidad es casi un "estilo de época"
- Alejandra V. 🗨️(29-oct-2008 20:04 GMT-03:00) Hola a todos!
- P1 🗨️(29-oct-2008 20:04 GMT-03:00) Hola Stella
- Stella Maris P. 🗨️(29-oct-2008 20:05 GMT-03:00) que tal [nombra a P1]
- Stella Maris P. 🗨️(29-oct-2008 20:05 GMT-03:00) estamos en tiempo real!
- Silvana M. 🗨️(29-oct-2008 20:06 GMT-03:00) perdonnnnnnnn, pero tengo problemas con la pagina, no lo puedo creeeeeeeer!!
- Silvana M. 🗨️(29-oct-2008 20:09 GMT-03:00) ahora si, no se que toque pero lo solucione

La presencia que adquirieron los actores participantes a partir de sus intervenciones en el DHD se desplegó con amplias modulaciones y diferentes resonancias a través de los distintos espacios habilitados en cada uno de los Prototipos Experimentales. Por otra parte, estas condiciones particulares en las que se enmarcó la actividad discursiva desplegada en el DHD evidenciaron, de manera notoria, las diferencias que comportaban entre sí las distintas unidades curriculares que fueron puestas en curso. Del mismo modo, se puso en evidencia la singularidad estilística de cada uno de los docentes en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza y en el conjunto de las intervenciones pedagógicas llevadas a efecto.

Estos múltiples procesos de ajuste intersubjetivo a los que nos hemos venido refiriendo, y que dieron lugar a la configuración de distintas relaciones vinculares en cada uno de los casos, fueron habilitados por el modo interactivo que posibilitó el DHD en el marco ese nuevo contexto interactivo-comunicacional (gracias al accionar transformador del funcionamiento dinámico que comporta el DHD). La Interactividad-DHD desarrollada en ese contexto posibilitó, de ese modo, el despliegue subjetivo e intersubjetivo de los actores participantes por medio de los recursos comunicacionales que habilitaron las herramientas hipermediales y sobre la base de las cualidades técnicas que comportaron los dispositivos puestos en obra, operando, ambos aspectos, como factores intervinientes en la producción y circulación discursiva y en la configuración de los vínculos en el DHD.

En síntesis: la sumatoria de las condiciones tanto técnicas como sociales que operaron como factores de producción discursiva en el DHD, el gran dinamismo que habilitó la Interactividad-DHD allí desplegada y las múltiples variantes que se fueron produciendo en relación con las configuraciones vinculares establecidas en los distintos espacios habilitados en el entorno virtual, dieron lugar a una gran variabilidad en el desenvolvimiento de los fenómenos en cuestión, mostrando una gran flexibilidad del DHD para adecuarse a las características específicas de cada una de las unidades curriculares y permitiendo el despliegue de la singularidad de los actores a los efectos de establecer el vínculo requerido para ese tipo de formación específica, acreditando, de ese modo, las hipótesis iniciales.

8.7. Acerca de las transferencias efectuadas: expansiones y efectos institucionales

El desenvolvimiento de las experiencias en el marco del DHD produjo efectos no previsibles de antemano que modificaron el ritmo de inclusión de recursos tecnológicos en el ATCA-IUNA, producido un efecto colectivo en la institución consistente en la promoción del empleo del

entorno Sakai en otras áreas de trabajo, lo que dio lugar a una expansión del Dispositivo Hipermedial Dinámico como red sociotécnica de mayor alcance institucional.

Si bien constituía un objetivo estratégico su participación en el conjunto de la enseñanza, se situaba en un momento posterior a la finalización del proyecto PICT 38120; pero el interés y expectativas que suscitó entre diferentes docentes impulsó a extender la experiencia tanto a la formación de grado y posgrado (a modo de recurso acompañante en la enseñanza presencial) como a las áreas de investigación y gestión en el ATCA-IUNA. Incluso, tal como se señaló en el Capítulo VII, se diseñó y puso en obra un DHD en otra unidad académica de la misma Universidad.

De este modo, se pudo establecer un término de comparación no previsto pero que tuvo interesantes consecuencias que corroboraron, en una dirección semejante, los indicios surgidos en la experiencia de desarrollo e implementación de los Prototipos Experimentales. Por una parte, en lo que concierne a las diferentes actitudes de los docentes y, por otra, a la recepción por parte de los estudiantes. El conjunto de indicios indujo a que se extendiera su empleo al Curso Preuniversitario de Admisión a la Licenciatura en Crítica de Artes del año 2010, en el entendimiento de que los nuevos ingresantes constituyesen una cohorte que realizaría, en todo su ciclo curricular, una experiencia completa de relación con las TIC. Este aspecto no se puede considerar secundario, dado que aporta al crecimiento organizacional en el actual contexto físico-virtual y la paulatina transformación de lo que significa hoy un Campus Universitario (San Martín et al, 2010).

Los datos con que contamos son congruentes con los ya descriptos: por una parte, la polaridad en el empleo que se manifiesta entre docentes familiarizados o menos familiarizados con los usos informáticos en lo referente a la extensión de su empleo; por otra parte, una aceptación casi unánime por parte de los estudiantes.

El planteo inicial realizado ante los profesores fue de adhesión voluntaria, tanto para el empleo como para los alcances de su empleo. No obstante esa condición inicial, de manera individual, se procedió a instruirlos acerca del conjunto de las herramientas y a proveer de asistencia técnica para la puesta en marcha y guía en el desempeño. Todo esto en vista a lograr un empleo independiente y autónomo a los efectos de que realizaran una experiencia integral.

A este respecto, acciones tan simples como la organización de un calendario, la presencia del programa, el acceso a la bibliografía y materiales didácticos o la inclusión de consignas de actividades y trabajos prácticos (y recepción de los mismos) en el entorno virtual, constituyó un paso organizativo bienvenido tanto por docentes como por estudiantes. En otras situaciones se avanzó en cuanto a la inclusión de resúmenes o elementales mecanismos de consulta, con resultados igualmente interesantes.

El resultado esperado de esos primeros pasos no consistió en imponer una transformación inmediata ni una aceptación sin críticas, sino lo contrario, establecer un clima de debate y proceso de autocorrección, a cumplirse en un período extenso (al menos un par de años). No contábamos en principio con un factor: la voluntad de los estudiantes de valerse del recurso; en forma inesperada, los más jóvenes, los ingresantes que la habían empleado en el Curso Preuniversitario, se transformaron en agentes de demanda, solicitando ellos mismos la inclusión de Sakai y la configuración de un DHD para su formación de grado.

8.8. Balance general de lo efectuado

En primer lugar, cabe destacar que se avanzó en el desarrollo de Dispositivos Hipermediales Dinámicos sensibles al contexto-problema, que ofrecieron soluciones adecuadas a las especificidades que comporta el dominio en cuestión. Asimismo, el funcionamiento dinámico habilitado por el modo interactivo (Interactividad-DHD) permitió modelar el DHD de

acuerdo a las necesidades y características específicas de cada una de las unidades de curriculares que se incluyeron en el modelo de desarrollo experimental. Por otra parte, el pasaje de los PPE a los SPE manifestó diversas adecuaciones (en algunos casos mayores que en otros) que dieron cuenta de la efectividad de la metodología adoptada para enfrentar la tarea.

El conjunto de acciones emprendidas para efectuar la transposición de las prácticas desde la modalidad presencial al nuevo escenario configurado por el DHD, se desarrolló bajo la perspectiva compleja e interdisciplinaria del Dispositivo Hipermedial Dinámico. El resultado más notorio de este curso de acción consistió en que, dicha perspectiva, permitió abordar con fundamentos teóricos y metodológicos los diversos problemas vinculados con la puesta en obra de la modalidad virtual.

En esta dirección, los procesos de transposición a los que aludimos fueron efectuados por medio de relaciones de equivalencia de procedimientos, partiendo de los modos en que eran desplegadas las prácticas en la modalidad presencial en vista de la obtención de resultados igualmente satisfactorios a los que habían sido obtenidos, en cohortes anteriores, mediante el dictado de las asignaturas en la modalidad presencial.

La singularidad del caso (tanto en sus aspectos teóricos como en los relacionados con su ejecución) y el enfoque metodológico adoptado, habilitó además la puesta en obra de estrategias del tipo Taller, que son afines a los modos de trabajo reflexivo que requiere la formación en este dominio específico y que, como hemos señalado oportunamente, no han sido atendidas de manera suficiente en el marco de las denominadas plataformas *e-learning*.

En esta dirección, las contribuciones aportadas por este estudio atienden (y buscan superar, en su conjunto), a diversas problemáticas que se inscriben en el ámbito de la educación superior, donde se manifiesta, en muchos casos, la adopción acrítica tanto de herramientas tecnológicas como de terminologías y/o prácticas pedagógicas

descontextualizadas, que dan lugar a resultados instrumentalistas y oclusivos que refuerzan diversos mecanismos de vaciamiento subjetivo.

Es en este sentido que para poder desarrollar e implementar las diversas soluciones a las que se recurrió en cada uno de los Prototipos Experimentales (las cuales se tornaron adecuadas para el despliegue de las prácticas en atención a las características específicas de la formación en cuestión), resultaba indispensable examinar el tipo de operaciones que eran llevadas a efecto para el desarrollo de las prácticas de enseñanza (en la modalidad presencial), los modos en que se gestionaba el contacto entre los actores y los tipos de vínculos que se buscaba promover en cada uno de los casos. De allí que fuera necesario partir de un diagnóstico y posterior análisis sobre ese conjunto de aspectos en vista de precisar las configuraciones didácticas que comportaba cada una de las unidades curriculares que participarían en el desarrollo del modelo experimental.

Atentos a estos desafíos, y orientada la investigación bajo tal perspectiva, los resultados obtenidos a partir del desarrollo experimental se tornaron ampliamente satisfactorios y congruentes con el marco teórico y metodológico del DHD. Insistimos, en esta dirección, que el diseño, desarrollo e implementación de DHD sensibles al contexto-problema, que habiliten el despliegue de la Interactividad-DHD destinada al desarrollo de procesos educativos requiere, para que su puesta en obra resulte adecuada a las características contextuales en las que se inscribe, partir de un estudio que atienda a las características singulares de cada caso en particular.

Es en esta dirección que destacamos, como uno de los aspectos centrales de la investigación, el que corresponde a la atención prestada a la complejidad que encarnan los sistemas interactivos para lograr un buen aprovechamiento de sus recursos, no limitándose el estudio a los solos efectos de los procedimientos técnicos, sino atendiendo también a las dimensiones sociales y culturales en que ellos se desenvuelven (tipos vinculares, relaciones institucionales, hábitos didácticos, etc.). En este

sentido, los modos en que se articulan las configuraciones textuales y tecnológicas para dar lugar a la emergencia y desenvolvimiento de los fenómenos, constituyó el núcleo central de nuestras observaciones a la hora de aproximarnos a la compleja relación que se establece entre las dimensiones sociales (también las culturales) y las tecnológicas. A tales efectos, tanto la noción de Dispositivo Hipermedial Dinámico como la perspectiva adoptada para el análisis de los desarrollos experimentales y la Interactividad-DHD, se tornaron sumamente operativas; del mismo modo, resultó sumamente operativo el posicionamiento observacional adoptado (observación de segundo orden), en tanto que nos permitió concentrarnos en las operaciones puestas en obra para el despliegue de las prácticas y dar cuenta, por esa vía, de la singularidad y la complejidad de los fenómenos en cuestión.

CAPITULO IX

CONCLUSIONES

9.1. Consideraciones generales

El desarrollo de la investigación nos ha permitido acercarnos y circunscribir un conjunto de cuestiones de interés debido, en buena medida, a la singularidad del caso (dado el dominio específico en cuestión), a las cualidades que comporta el DHD (tanto en sus dimensiones sociales como tecnológicas), y a las manifiestas diferencias que presentaban las configuraciones didácticas de cada una de las unidades curriculares afectadas al modelo experimental, en tanto que cada una de ellas asumía un carácter diferente –en cuanto propósito gnoseológico- y, en consecuencia, posicionaba a los actores del proceso educativo de manera distinta.

Este último aspecto, que entre otras cosas da cuenta de la gran diversidad que se manifiesta en las prácticas de enseñanza del nivel superior, nos enfrentó a grandes desafíos a la hora de diseñar los Prototipos Experimentales para efectuar la transposición de las prácticas de un universo a otro.¹¹⁰ Sumado a ello, nos encontramos con diversos grados de familiarización respecto del uso de las TIC, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes que participaron de las experiencias, lo cual constituyó un foco de interés al momento de

¹¹⁰ Proceso transpositivo en el que se tornaba fundamental atender al tipo de vínculo requerido para el desarrollo de la formación en ese dominio específico, operando en este sentido una vigilancia permanente respecto de lo enunciado en la hipótesis general. Por otra parte, el desarrollo de los PE y el análisis semiótico efectuado sobre la puesta en obra de los mismos nos permitió avanzar sobre lo enunciado en la segunda hipótesis, dando cuenta del modo en que diversos factores técnicos y sociales intervenían en el despliegue de la actividad discursiva y la configuración de las relaciones vinculares en el DHD.

avanzar en la investigación dado que, si bien era un factor que inicialmente suponíamos que se podría manifestar, desconocíamos los alcances que podría comportar en el desarrollo de los procesos estudiados.

No obstante, tales desafíos fueron superados satisfactoriamente al elaborar soluciones *ad hoc* que permitieron, por una parte, definir las características generales que comportaban las configuraciones didácticas de cada unidad curricular, posibilitando, de ese modo, efectuar de manera satisfactoria el pasaje y despliegue de las prácticas al/en el entorno virtual (en vista de su posterior estudio); por otra, registrar el conjunto de fenómenos que se derivaban de los diversos grados de familiarización respecto del uso de las TIC.

En esta dirección, podemos señalar que no se han registrado dificultades que hayan obturado el desenvolvimiento de la investigación, pero sí grandes desafíos que requirieron de una especial atención y tratamiento a los efectos de buscar soluciones adecuadas a las particulares características de cada uno de los casos; los efectos a los que dio lugar ese proceso se manifestaron, consecuentemente, tanto en las fases empíricas de desarrollo como en las instancias analíticas que les sucedieron. En este sentido, dichas soluciones resultaron, finalmente, enriquecedoras en una doble dirección: por un lado, posibilitaron un adecuado desenvolvimiento de las fases experimentales, dando lugar a la obtención de resultados satisfactorios tanto en las instancias de diseño e implementación de los PE como en aquellas otras en las que se llevó a efecto el despliegue de las prácticas educativas, las cuales, como hemos visto, también ofrecieron resultados satisfactorios tanto en lo referido a los procesos de enseñanza como en los procesos de aprendizaje; de ese modo, se constató la pertinencia y adecuación del modelo metodológico para el desarrollo de la formación superior en el dominio específico en cuestión a través del DHD. Por otro lado, las soluciones adoptadas enriquecieron la tarea analítica al develar diversos aspectos que operaban en la configuración y despliegue de los procesos educativos en el DHD, lo cual nos permitió, desde distintas entradas y planos observacionales,

aproximarnos y dar cuenta de la complejidad que comportaban los fenómenos emergentes en cuestión; fue por esa vía, entonces, que se pudo avanzar en la circunscripción y examen de las condiciones tanto técnicas como sociales que intervenían como factores regulatorios de la relación producción/reconocimiento en la actividad discursiva desplegada en el DHD.

En este sentido, partiendo tanto de las hipótesis iniciales como del conjunto de problemáticas circunscriptas al inicio del estudio, y en atención a los objetivos tanto generales como específicos formulados en el marco de la presente tesis, el trabajo de investigación avanzó sobre las especificidades del DHD para educar, investigar, gestionar y producir en el actual contexto físico-virtual y, de manera específica, en el dominio de la formación superior en la crítica y difusión mediática de las artes.

A tales efectos, los diversos factores que operan como configuradores de la Interactividad-DHD constituyeron uno de los principales focos de atención, en tanto que intervienen como moduladores de la actividad discursiva y, por ende, su abordaje analítico constituía el núcleo fundamental para avanzar en la producción de conocimiento acerca de las condiciones que dan lugar tanto a la configuración de modos relacionales así como también a la variabilidad de la mediatización en los marcos organizacionales en que se despliegan las prácticas.

En atención a ello, era necesario adoptar un enfoque analítico y un posicionamiento observacional particulares que nos permitieran abordar la complejidad que comportaban tales fenómenos. En este sentido, el enfoque adoptado para el desarrollo de las instancias analíticas (de las que esta tesis se constituye en su resultante), se fue construyendo paulatinamente sobre la base de distintos elementos provenientes del campo de la semiótica y las teorías de la discursividad así como también de los estudios sistémicos provenientes del campo de las ciencias sociales. Este enfoque resultó, finalmente, absolutamente novedoso dentro del área de estudio en cuestión.

Asimismo, las peculiaridades que comportó tal enfoque se mostraron provechosas para *hacer emerger fenómenos* que, de otro modo, quedarían opacos, inaccesibles. Desde ese enfoque, entonces, nos pudimos aproximar con mayor precisión a las problemáticas en cuestión y develar, de ese modo, el sustrato sobre el que se desarrollan los procesos modulatorios que habilita la Interactividad-DHD. Tales procesos modulatorios, como hemos visto, son resultantes de diversos acoplamientos estructurales sobre los que se establecen las relaciones de interpenetración sistémica, las cuales dan lugar a la emergencia de comunicación y al despliegue de las prácticas en el marco de la red socio-técnica que configura el DHD.

Al avanzar en esa dirección, no sólo se confirmaron las hipótesis formuladas inicialmente (por medio de los resultados obtenidos en las instancias analíticas)¹¹¹ sino que también se generaron nuevos aportes que colaboran en la producción de conocimiento en el sector. Nos referimos, en este sentido, a que el enfoque adoptado y la particular focalización sobre las problemáticas vinculadas con el despliegue de la actividad discursiva en el DHD, así como la diversidad de factores que intervienen para dar lugar a los fenómenos comunicacionales y al establecimiento de relaciones vinculares en esos espacios, se constituyeron en aportes originales en relación con la producción teórica y metodológica acerca de los Dispositivos Hipermediales Dinámicos.

Por otra parte, cabe destacar que se adoptó un particular posicionamiento observacional (caracterizable como *observación de segundo orden*) con el propósito de diagnosticar y definir las necesidades específicas requeridas para el desarrollo de la educación superior en la

¹¹¹ Los resultados del análisis de las fases experimentales validan las hipótesis enunciadas en el ítem 1.5 de la presente tesis. En este sentido, el modelo metodológico ha permitido adecuar las características del DHD en atención al vínculo requerido para el desarrollo de la formación superior en la crítica y difusión mediática de las artes, favoreciendo, de ese modo, el desarrollo de las habilidades, competencias y disposiciones que requiere el perfil profesional en el dominio en cuestión a fin de lograr un satisfactorio desempeño profesional en atención a las características que presenta la producción crítica y la difusión mediática en ese dominio específico y en el marco del actual contexto físico-virtual. Por otra parte, se precisó el modo en que diversos factores (técnicos y sociales) intervienen en la configuración de las relaciones vinculares, operando como reguladores de la actividad discursiva que se despliega para el desarrollo de los procesos educativos.

crítica y difusión de las artes a través de un DHD atendiendo, de manera particular, a las características específicas de las unidades de análisis afectadas al modelo experimental. En base a las necesidades diagnosticadas, y a través de un extenso proceso de construcción metodológica que involucró la participación colaborativa de los docentes, fue que se diseñaron los PE y se llevaron a efecto las fases experimentales. El posicionamiento observacional adoptado y mantenido a lo largo de este extenso proceso de desarrollo resultó, finalmente, provechoso para enfrentar los desafíos que comportaba la tarea en cuestión y, de ese modo, contribuyó favorablemente para dar cumplimiento a los objetivos que nos habíamos propuesto.

Se sumaba a ello que, desde el inicio del estudio, contábamos con una serie de recursos –tanto humanos como tecnológicos– que contribuyeron favorablemente en la construcción y desarrollo del modelo metodológico, analítico y experimental. Esta sumatoria de factores operaron, en su conjunto, como condiciones de base que permitieron lograr el adecuado desenvolvimiento que manifestaron las tareas de investigación en correlación con las fases programadas y, de ese modo, permitieron avanzar en el cumplimiento de los objetivos.

En síntesis: la propuesta metodológica nos permitió avanzar y dar cumplimiento a la totalidad de los objetivos de investigación formulados en el marco de la presente tesis doctoral. Los resultados obtenidos a partir del desarrollo de las fases experimentales demuestran la robustez, eficacia y adaptabilidad del modelo metodológico para el diseño de DHD adecuados a las necesidades específicas que requiere cada caso en particular. Se aportó, de este modo, a la producción de conocimientos tanto teóricos como metodológicos para el desarrollo e implementación de aplicaciones distribuidas de código abierto y a la de productos hipermediales y propuestas metodológicas en el campo de la educación superior, investigación y transferencia tecnológica en el actual contexto físico-virtual, atendiendo, de manera específica en esta tesis, a las necesidades y requerimientos para el desarrollo de la formación superior en la crítica y difusión mediática de las artes a través del DHD en el

marco institucional del ATCA-IUNA. Finalmente, por medio del enfoque adoptado, se logró generar una serie de aportes teóricos acerca de las condiciones técnicas y sociales que intervienen en el despliegue de la actividad discursiva en los DHD.

9.2. Aportes

Los aportes que se generaron en el marco de esta tesis doctoral pueden sintetizarse del siguiente modo:

1. En primer lugar, se avanzó en el desarrollo de una metodología de trabajo respecto al diseño de formatos pedagógicos para la formación superior en el campo de la crítica y de la difusión mediática de las artes bajo la perspectiva compleja e interdisciplinaria del Dispositivo Hipermedial Dinámico. En este sentido, el resultado más notorio consistió en que dicha perspectiva permitió abordar con fundamentos teóricos y metodológicos una serie de problemas que se derivaban de la puesta en obra de la modalidad virtual para el desarrollo de unidades curriculares que presentaban características heterogéneas. Esto último, a su vez, posibilita transferir el modelo metodológico a otros casos –similares o no– dado que el modelo se basa en el principio de la atención y el reconocimiento de las singularidades didácticas, relacionales y contextuales así como también de las especificidades disciplinares y de los marcos organizacionales de emplazamiento de las prácticas. En otros términos, el modelo metodológico propuesto brinda la posibilidad de desarrollar procesos educativos que presenten características diferentes dado que permite modelar el Dispositivo Hipermedial Dinámico y adecuar sus características en atención a las variadas necesidades formativas, disciplinares, contextuales y didácticas.

En suma:

- a) se aportó un modelo metodológico de trabajo para la implementación de recursos virtuales interactivos que dan lugar a la configuración de Dispositivos Hipermediales Dinámicos para educar, investigar y producir

de acuerdo a las características que presenta el actual contexto físico-virtual-interactivo-comunicacional; y

b) el valor agregado de este aporte radica en que dicho modelo metodológico tiene como principio de base atender las características específicas de cada caso y contexto en particular, permitiendo, de ese modo, su replicación en diferentes contextos y marcos organizacionales.

2. Se destaca, por otra parte, el nivel de innovación que el estudio aporta al dominio en cuestión, constituyendo, por una parte, la primera experiencia en implementar en el ámbito de la educación superior argentina el entorno Sakai (ya que al comienzo de las actividades, en el año 2007, no se registraba su uso a nivel institucional en el ámbito educativo de nuestro país) y, por otra parte, la primera tesis doctoral en abordar de manera específica las problemáticas referidas a la formación superior en la crítica y difusión mediática de las artes a través del DHD, constituyendo, así, la primera en su tipo en avanzar sobre ese dominio particular y aportando elementos tanto teóricos como metodológicos para su tratamiento y desarrollo.

3. Destacamos, asimismo, la originalidad del enfoque semiótico, sistémico y comunicacional que se adoptó en esta tesis para el abordaje de las condiciones tanto técnicas como sociales que dan lugar al despliegue de la actividad discursiva en el DHD; aspectos, cabe señalar, que han sido escasamente atendidos en los estudios referidos a la formación mediatizada por recursos virtuales interactivos. El enfoque adoptado, de ese modo, se constituyó no sólo en un enfoque novedoso para el análisis de tales problemáticas dentro del área de estudio en cuestión, sino que colaboró en la producción de conocimientos dentro del marco teórico y metodológico de los DHD.

4. Se agrega a lo anterior la probada eficacia que se manifestó en los desarrollos experimentales, lo cual valida el modelo metodológico y la perspectiva adoptada. En esta dirección, y sumando el conjunto de transferencias efectuadas, se destaca como otro importante aporte el grado de desarrollo tecnológico que se generó en el ámbito institucional

del ATCA-IUNA a través de la implementación de diversas soluciones para el desarrollo de las tareas de enseñanza (en grado, pregrado y posgrado), así como también para el desarrollo de proyectos de investigación y gestión institucional, mostrándose, de ese modo, posible de extender al conjunto de la universidad.

9.3. Prospectiva

Como prospectiva de trabajo y de vinculación tanto tecnológica como social, se menciona lo siguiente:

1. En primer lugar, se contempla la expansión progresiva del modelo metodológico, analítico y de desarrollo dentro del marco organizacional del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA). En esta dirección, se está avanzando en la expansión del DHD como una red sociotécnica de mayor alcance institucional: no sólo se ha avanzado en acciones de transferencia al interior del Área Transdepartamental de Crítica de Artes sino que se sigue avanzando en el estudio, desarrollo e implementación de soluciones tecnológicas para el desarrollo de procesos educativos, de manera físico-virtual, en el Área Transdepartamental de Formación Docente, lo cual comporta un valor agregado no sólo por los alcances y la importancia que supone para la formación de los futuros profesores de artes acceder de manera temprana a experiencias de formación a través de un DHD, sino también por la relevancia asignada a ese dominio en las agendas educativas contemporáneas. Esto último, entonces, abre nuevos caminos en el campo de la educación artística, permitiendo profundizar el modelo metodológico en atención a las características que presenta, por ejemplo, la educación musical en el nivel superior y diseñar, por esa vía, soluciones adecuadas para su desarrollo a través de un DHD. Por otra parte, la profundización del modelo metodológico, particularmente, en lo que refiere al estudio de las configuraciones didácticas, abre nuevos caminos para el desarrollo de la investigación en el campo de la educación artística, atendiendo a la especificidad de la enseñanza de los diferentes lenguajes artísticos en el nivel superior; en esta dirección, se

ha dado inicio a un proyecto de investigación radicado en el Área Transdepartamental de Formación Docente del IUNA (proyecto que codirijo), que está orientado a la producción de conocimiento en ese dominio particular y basado en el modelo metodológico que permitió precisar las cualidades específicas de las configuraciones didácticas.¹¹²

Por otra parte, se está evaluando la posibilidad de extender el modelo de desarrollo al conjunto de la Universidad por medio de un convenio de vinculación tecnológica con el CONICET, lo que, a mediano plazo, podría dar lugar al desarrollo de un Campus Virtual para la Universidad.

2. En segundo lugar, se contempla continuar avanzando en el desarrollo teórico y metodológico acerca de los DHD en el marco del Programa de Investigación, Desarrollo e Innovación “Dispositivos Hipermediales Dinámicos”, profundizando, de ese modo, los aportes y la línea de estudio trazada en la presente tesis doctoral (desde un enfoque semiótico-comunicacional). En esta dirección, se contempla el desarrollo de aplicaciones de mayor alcance social, tendientes a la producción de soluciones que contribuyan a la inclusión social y al desarrollo comunitario por medio de la participación colaborativa. Asimismo, se espera contribuir por esa vía al desarrollo y a la producción de nuevos conocimientos a través de la conformación e integración de redes científicas y académicas de alcance regional.

3. Vinculado con los aspectos anteriormente señalados y en vista de profundizar los aportes generados en el marco de la presente tesis doctoral, se destacan a continuación una serie de acciones que van trazando el camino a transitar en los próximos años; para ello, partimos de las siguientes consideraciones:

En primer lugar, las problemáticas que han sido atendidas en esta tesis, en relación con la especificidad de la formación superior en la crítica y difusión de las artes a través del DHD, nos enfrenta al desafío de avanzar

¹¹² Proyecto: “La enseñanza de las artes en la formación docente inicial: estudio de las configuraciones didácticas en las prácticas de enseñanza del nivel superior” (Ref. 34/0179 - IUNA), Directora: Marina Burré, Codirector: Federico Buján.

sobre otros dominios que integran el campo de la educación artística. En segundo lugar, las problemáticas de índole discursiva y didáctica que se han ido atendiendo a lo largo de la investigación constituyen el principal foco de atención sobre el que vengo desarrollando mis actividades tanto académicas como investigativas en los últimos años y configuran un horizonte de trabajo sobre el cual busco seguir profundizando. En tercer lugar, las condiciones en las que se enmarca la producción de conocimiento en el actual contexto físico-virtual y las relaciones (tanto académicas, políticas, científicas, económicas y culturales) que se vienen manteniendo con países vecinos, nos enfrenta al desafío de conformar redes científicas y académicas que fortalezcan la integración regional en vista de contribuir a la producción de conocimiento, al desarrollo social y a la vinculación institucional.

Esto nos ha llevado, a lo largo del año 2011, a profundizar el vínculo con investigadores y académicos de distintas Universidades de Argentina y de Brasil, lo que ha dado lugar al desarrollo de diversos intercambios, producciones y a la programación de actividades conjuntas y de modo colaborativo.¹¹³

Como corolario de esas acciones emprendidas, se espera profundizar y contribuir con los aportes generados en el marco de la presente tesis en el desarrollo de un proyecto de investigación y de cooperación internacional (cuyo equipo de investigadores integro, además de haber sido agente activo en la elaboración de la propuesta y

¹¹³ En este sentido, se destaca como primer iniciativa la Conferencia "Educação, Arte, TIC e Inclusão" (la cual coordiné y co-organicé) que contó como conferencista invitada a la Dra. María Cristina da Rosa Fonseca da Silva de la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), la cual se desarrolló en el mes de agosto de ese año en el Área Transdepartamental de Formación Docente del IUNA. Por otra parte, en relación con el conjunto de problemáticas atendidas en la presente tesis, se organizaron dos Simposios Internacionales (que coordino y co-organizo) que se desarrollarán en el mes de enero de 2013 en la Universidad de Santiago de Chile (USACH) en el marco del *III Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogos entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe*, estos son: a) el Simposio *Filosofía y Nuevas Tecnologías en la Academia de Latino América*, y b) el *Simposio Latinoamericano de Formación Docente en Artes: temas actuales y desafíos en nuestra América*; ambos simposios buscan generar espacios de reflexión e intercambio académico que contribuyan tanto a la producción de conocimiento en la región acerca de esos dominios así como también a la conformación de redes académicas en que se integren investigadores de los países latinoamericanos que integran la región del cono sur.

plan de trabajo del mismo) que recientemente ha sido aprobado por la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la República Argentina (MINCYT) y la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) del Ministério da Educação de la República Federativa do Brasil: "Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina" (BR/11red/05) (*"Observatorio de la formación de profesores en el ámbito de la enseñanza de las artes: estudios comparados entre Argentina y Brasil"*).¹¹⁴

Este proyecto, que cuenta con la participación de investigadores de la Universidade de São Paulo (USP), la Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), el Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), constituye un espacio propicio para continuar investigando sobre los núcleos problemáticos atendidos en la presente tesis y, a la vez, posibilita avanzar en las tareas de vinculación tecnológica e institucional tendientes a la construcción de una red académica regional en la que se pueda profundizar sobre las problemáticas señaladas.

En suma: los aportes generados en el marco de la presente tesis doctoral encuentran, a través de estas múltiples vías, diversos horizontes para su profundización y expansión, enfrentándonos a nuevos desafíos y a nuevos territorios a explorar.

¹¹⁴ Programa de Cooperación Bilateral CAPES-MINCYT; Modalidad: Grupos de Investigación Asociados en Red; Ref.: BR/11red/05; Período: 2012– 2014.

ANEXOS

Anexo 1

Modelo de entrevista realizada a docentes

Entrevistas realizada durante los meses de septiembre y octubre de 2007

- 1 – Las clases a tu cargo, ¿se desarrollaron generalmente del mismo modo?
- 2 – ¿Cómo podrías esquematizarlas?
- 3 – ¿Está prevista la intervención de los cursantes en el seminario?
- 4 – ¿En qué momentos? ¿en las clases...? ¿en el desarrollo del seminario...?
- 5 – ¿Cómo se solicita o propicia la participación?
- 6 – Si no está previsto: los estudiantes ¿intervienen? de qué modo?
- 7 – ¿Cuáles son las consultas frecuentes? (Términos, bibliografía, etc.)
- 8 – Los cursantes ¿han tenido la posibilidad de efectuar consultas o enviar trabajos o avances de trabajos vía e-mail? (Reseñar en caso de haber existido, las dificultades suscitadas).
- 9 – ¿Qué tipo de materiales didácticos se utilizan en las clases? (videos, DVD, etc.)
- 10 – De contar con un asistente que pudiera proporcionarte materiales didácticos ¿qué deseas, cuáles le solicitarías? ¿cuáles crees que solicitarían los cursantes?
- 11 – *¿Quisieras agregar algo más?*

Anexo 2

Síntesis de lo aportado por los docentes del seminario PAC en las entrevistas:

Entrevistas realizadas durante los meses de septiembre y octubre de 2007

PAC	Prof. 1	P2	P3	P4
Modalidad de trabajo	Los encuentros se desarrollan siempre del mismo modo: modalidad expositiva (atendiendo a los tópicos que forman parte del programa)	Se desarrolla generalmente del mismo modo. Modalidad expositiva. Existirían dos momentos de trabajo: a) desarrollo teórico, b) presentación de ejemplos a través de imágenes fijas y en movimiento (audiovisual).	Los encuentros se desarrollan de una manera similar en cada uno de los encuentros. Clases teóricas; lectura de textos por parte de los estudiantes; discusión e intercambio de ideas en función de las lecturas solicitadas (si bien la participación no está pautaada, muchas veces se da a partir de alguna pregunta que la docente hace a los cursantes).	La modalidad es expositiva pero con una permanente alternancia de ejemplificaciones fílmicas. La entrevistada señala que hay cosas que van variando de acuerdo a cómo se va desarrollando la presentación.

<p>Participación de los estudiantes</p>	<p>La participación de los cursantes no es promovida (puede darse espontáneamente)</p>	<p>La participación de los estudiantes no está pautada, pero los mismos participan frecuentemente, voluntariamente, en función de las temáticas abordadas dada su complejidad o las polémicas que suscitan las producciones de arte contemporáneo. También se invita a los cursantes a que hagan preguntas en el desarrollo de la clase y con especial énfasis hacia el final de los encuentros.</p>	<p>Se promueve la participación de los cursantes. En el desarrollo de los encuentros surgen preguntas por parte de los estudiantes en función de sus inquietudes e intereses (por ejemplo: "hasta dónde llega la definición de arte hoy en día"; "preguntas vinculadas con los intereses particulares sobre algún lenguaje"...).</p>	<p>La participación de los estudiantes está prevista pero se da de manera espontánea. La docente señala que se estimula para que intervengan.</p>
<p>Uso de e-mail</p>	<p>No se recurre al uso de e-mail para atender consultas.</p>	<p>No se le suele brindar a los estudiantes el correo electrónico, aunque ocasionalmente sí se les ha brindado. [El entrevistado señala que algunos estudiantes han escrito al docente consiguiendo su dirección de e-mail</p>	<p>Se les brindó a los cursantes una dirección de correo electrónico. Los estudiantes han recurrido al uso del e-mail para hacer preguntas o plantear inquietudes relacionadas con las temáticas abordadas en</p>	<p>Los alumnos tienen el e-mail de la docente, pero habitualmente no lo usan.</p>

		por otros medios].	la cursada o vinculadas con la elaboración del trabajo final. (No se han presentado inconvenientes en éste sentido).	
Recursos utilizados	Transparencias (originales) No ha utilizado videos, u otros.	<i>Laptop</i> , cañon, sonido, pizarrón. Se suele presentar gran cantidad de imágenes fijas o producciones audiovisuales a modo de ejemplos. Se realizan presentaciones <i>pps</i> (las mismas están a disposición de los cursantes que las soliciten). En cuanto al uso del pizarrón, se suelen presentar esquemas ilustrativos <i>ad hoc</i> que no están previstos, y en las clases con mayor desarrollo teórico se utilizan esquemas previstos.	Se trabaja con imágenes, pero poco; los encuentros tienen un enfoque teórico. Se ha utilizado para ello transparencias (retro-proyector) y se ha recurrido al uso de fotocopias de imágenes (en blanco y negro).	Transparencias y videos.

<p>Ejemplos que no se hayan podido presentar</p>	<p>No ha habido ejemplos que no se hayan podido presentar por falta de tiempo.</p>	<p>No, pero el docente señala que podrían ampliarse las proyecciones, incorporar nuevos temas y nuevos materiales.</p>	<p>La entrevistada señala que no han habido ejemplos que no se hayan podido presentar por falta de tiempo dado que el tiempo era escaso y tenía bien organizados los ejemplos que tenía previstos ("sé que problemáticas se tratarán en cada clase").</p>	<p>No se le han presentado inconvenientes al respecto</p>
<p>Recursos de máxima (deseables) y otros posibles</p>	<p>El entrevistado indica que podría ser enriquecedor contar con un colaborador que trabaje en el "mejoramiento de los esquemas explicativos" (re-configuración y procesamiento del material didáctico; búsqueda de material en la red: búsquedas bibliográficas que ayuden a los estudiantes). Se indica como</p>	<p>El entrevistado indica que podrían ampliarse las proyecciones, incorporar nuevos temas y nuevos materiales.</p>	<p>De disponer de otros recursos (recursos de máxima) la entrevistada señala la posibilidad de disponer de recursos en cuanto a equipamiento para la presentación de ejemplos de manifestaciones artísticas desde lo visual, audiovisual y sonoro (para ello la docente afirma que cuenta actualmente con una gran variedad de ejemplos para</p>	<p>La posibilidad de poder mostrar ejemplos fílmicos con fluidez y buena calidad de sonido e imagen.</p>

	deseable el incluir en el sitio un listado de links que incluyan (remitan a) temáticas afines a los tópicos abordados en el seminario.		proyectar).	
Tratamiento de los términos empleados	En general no se utilizan términos sin definirlos o citar autores sin dar una referencia de quiénes son.	-----	En cuanto a si los estudiantes realizan preguntas referidas a los términos que utiliza la docente, sí, las hacen, pero la docente suele anticipar una explicación sobre los mismos.	La entrevistada afirma que establece analogías 'del orden de lo cotidiano', e insiste siempre en que los léxicos provienen de campos específicos.
Otros	-----	Ocasionalmente se ha sugerido o solicitado consultar materiales complementarios o ampliatorios.	La entrevistada señaló que suele modificar con frecuencia el material ("para no aburrirse").	La entrevistada observa una gran heterogeneidad en el alumnado y de sus conocimientos previos.

Anexo 3

Síntesis de lo aportado por los docentes del seminario SA en las entrevistas:

Entrevistas realizadas durante los meses de septiembre y octubre de 2007

SA	Prof. 1	P2	P3	P4
<p>Modalidad de trabajo</p>	<p>Las clases No se presenta siempre del mismo modo. Habrían según la entrevistada al menos cuatro modalidades posibles:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) "Modalidad magistral 1": presentación expositiva de un tema (predominantemente sentada). b) "Modalidad magistral 2": utilizada en la 'bajada' de conceptos. Mayor participación del cuerpo de la docente (gestualidades corporales) y uso de soportes visuales. 	<p>No se presenta siempre el mismo modo de trabajo. El entrevistado señala que las estrategias suelen variar. En líneas generales indica tres modalidades de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En la primera modalidad el docente trabaja desde el enmarcamiento de las temáticas, trabajando desde las inter-textualidades. b) En la segunda modalidad el docente realiza un análisis y 	<p>El entrevistado señala que las clases a su cargo se desarrollaban del mismo modo: eran expositivas; pero aclara que eso no quiere decir que todas las clases fueran así ya que el seminario se componía de tres partes: la primera tenía que ver un marco general desde la teoría semiótica, la segunda atendía a ciertas</p>	<p>La entrevistada señala que la modalidad de trabajo tenía dos momentos: una expositiva y otra analítica. Los docentes desarrollaban los temas desde la exposición oral y luego realizaban análisis de manera conjunta con los estudiantes. A su vez, había momentos de exposición por parte</p>

	<p>c) "Interacción con la imagen": uso de soportes audiovisuales, mayor uso del espacio áulico por parte de la docente (desplazamiento físico) e interacción corporal de la gestualidad corporal de la docente con las presentaciones audiovisuales.</p> <p>d) "Modalidad coloquio": aquí los actores son los estudiantes. Participan desde modalidades expositivas y suelen hacer uso de soportes visuales o audiovisuales (eg. presentaciones pps).</p>	<p>presenta a los cursantes el modelo de análisis adoptado.</p> <p>c) En la tercer modalidad son los estudiantes los que llevan a cabo los análisis y el docente interviene realizando preguntas.</p>	<p>especificidades del campo del arte y la tercera se centraba en el análisis.</p> <p>El docente entrevistado se ocupaba del marco semiótico y lo abordaba siempre de manera expositiva.</p>	<p>de los cursantes y espacios en los que se fomentaba el diálogo y la discusión.</p> <p>Las temáticas elegidas por los estudiantes para la elaboración de sus trabajos eran problematizadas en clase y discutidas de manera conjunta con sus compañeros y los docentes.</p>
Participación de los estudiantes	<p>Hay permanentemente intervención de los estudiantes en el desarrollo de las clases, ya sea a partir de preguntas efectuadas por la docente o a partir de preguntas formuladas por los cursantes. Estas últimas responden tanto a dudas o inquietudes de los mismos y al pedido de aclaración o</p>	<p>El docente señala que los estudiantes participan mucho y manifiesta que se estimula para que ello ocurra.</p> <p>El docente suele hacer preguntas a los cursantes, pero ellos intervienen también para manifestar sus inquietudes, dudas</p>	<p>El entrevistado señala que se estimulaba la participación y el diálogo, aunque había grupos que participaban más que otros. A su vez indica que la participación variaba</p>	<p>La entrevistada señala que la participación de los cursantes era fomentada por los docentes.</p> <p>La misma se daba durante el desarrollo de las clases y había mucho diálogo y</p>

	<p>ampliación de lo que la docente ha expuesto. También los estudiantes participan trayendo a cuenta ejemplos propios para comprobar que están siguiendo por la línea de las explicaciones o desde la asociación libre respecto de experiencias personales. Se estimula para que los estudiantes participen.</p>	<p>y/o consultas. También, los estudiantes suelen formular preguntas relacionadas con inquietudes o intereses personales. Ante la instancia de elaboración del trabajo final es cuando más preguntas se suscitan por parte de los cursantes.</p>	<p>también en función del tipo de temas que se abordaban. Se les solicitaba a los cursantes que leyeran el material bibliográfico antes de las clases y se les pedía que ellos expongan en las mismas.</p>	<p>discusión. La participación se generaba a partir de preguntas que realizaban los docentes o a partir de la intervención de los estudiantes en el transcurso de las clases. También se generaban espacios de discusión, diálogo y exposiciones por parte de los cursantes.</p>
<p>Uso de e-mail</p>	<p>Sí, utiliza el e-mail para comunicarse con los estudiantes y para el envío de trabajos. La entrevistada señala en este sentido que siempre se re-envía copia a los ayudantes; de este modo, todos los dictantes tienen las mismas oportunidades de conocer mejor a los cursantes y estar al tanto de las actividades o consultas realizadas 'on-line'.</p>	<p>Sí, se utiliza el e-mail para comunicarse con los estudiantes y para el envío de trabajos. Se les brinda a los estudiantes la dirección de e-mail especialmente en la segunda mitad de la cursada cuando ya están pensando en su trabajo final y lo utilizan con frecuencia para realizar preguntas a los docentes. No se han presentado inconvenientes en este</p>	<p>El entrevistado afirma que se utilizaba el e-mail, pero que con él no lo usaron para realizar consultas sino únicamente para enviar trabajos.</p>	<p>Se utilizó el e-mail para atender consultas y para el envío de trabajos y avances de trabajos. No se presentaron inconvenientes en este sentido.</p>

		sentido.		
Recursos utilizados	Se utilizan soportes visuales y audiovisuales. Existe un dossier de ejemplos que ya está armado pero se suele modificar frecuentemente incorporando nuevos ejemplos. Se suele dejar a disposición de los estudiantes un CD con los ejemplos que han sido seleccionados para trabajar.	Se trabaja mucho con imágenes. Se utiliza con frecuencia computadora y cañón proyector. También se utilizan archivos de audio y CDs con música. Se han utilizado proyecciones de fragmentos de películas, programas televisivos y grabaciones de obras de teatro. También materiales bajados de Internet e incluso se han llegado a utilizar páginas web. El material suele renovarse con frecuencia.	Principalmente pizarra. También imágenes.	Apuntes, retro-proyector, cañón, televisor, DVD, video. También se trabajó con materiales que trajeron los cursantes para la realización de sus trabajos analíticos.
Ejemplos que no se hayan podido presentar	No	No	-----	No
Recursos de máxima (deseables) y	-----	-----	Cañón proyector, presentaciones powerpoint y	Cuadernillos.

otros posibles			proyecciones audiovisuales.	
Tratamiento de los términos empleados	En el programa hay aspectos complejos sobre los que se vuelve recurrentemente.	En el programa hay aspectos complejos sobre los que se vuelve recurrentemente.	De manera expositiva por parte del docente.	De manera expositiva por parte de los docentes. La entrevistada señala también que había cuestiones que los docentes asumían como sabidas y que no era así, por tanto, se hacía un pequeño desvío del tema para atender esos faltantes o aspectos débiles.
Otros	La entrevistada manifestó su inquietud acerca de cómo atender desde una modalidad mediatizada cuestiones relacionadas con la gestualidad, los silencios y otros aspectos paralingüísticos presentes en la modalidad presencial tradicional.	Proyectando su visión al dictado en una modalidad mediatizada señala la posibilidad de incluir diversos links.	El entrevistado señala que en general percibía una buena comprensión de las temáticas por parte de los cursantes. Dada la gran heterogeneidad de los cursantes y de sus formaciones de base los intereses	La entrevistada señala que "la diferencia con los alumnos de grado es que los de posgrado tienen muchos más 'problemas' sobre los que trabajar y eso estimula mucho el diálogo y el intercambio.

			<p>eran muy diversos. Agrega además que "se discutía mucho sobre los textos por varias razones: porque lo proponía trabajar así [Prof.1], porque el tipo de textos en general generan polémica y porque los estudiantes del posgrado, a diferencia de los de grado, tenían otro tipo de conocimientos".</p>	
--	--	--	---	--

Anexo 4

Modelo de entrevista realizada a graduados de la carrera de Especialización

Entrevistas realizadas durante los meses de septiembre y octubre de 2007

Material bibliográfico

- El material bibliográfico ¿te resultó pertinente para el tratamiento de los temas? (argumentar)
- Los textos de la bibliografía ¿te presentaron alguna dificultad en relación con tu formación anterior?
- ¿Cómo te resultó la cantidad de material? (adecuada, excesiva, escasa...)

Recursos tecnológicos

- Los recursos tecnológicos utilizados en el seminario ¿han resultado enriquecedores en la tarea?
- ¿Consideras que el uso de filminas, presentaciones audiovisuales, presentaciones *powerpoint* (etc.) podrían optimizar el nivel del seminario?

Contenidos

- ¿Cuáles de los temas abordados en el seminario te han quedado más presentes?
- ¿Recordás cómo fueron presentados los mismos?

- ¿Podrías establecer alguna vinculación entre el recuerdo de esos temas y el modo en que fueron presentados los mismos?
- ¿Consideras que la modalidad de presentación y tratamiento que recibieron dichas temáticas ha incidido en que los recuerdes?
- ¿Estás trabajando en algo relacionado con la formación que recibiste?
- ¿Qué temáticas abordadas en el seminario te resultan útiles para dicha actividad?
- Desde la auto-percepción que tenés de tu comprensión de las temáticas, ¿podrías señalarla como alta, media o baja? ¿Cómo se podría mejorar?

Ejemplificaciones

- ¿Te parecen valiosos los ejemplos presentados en el desarrollo del seminario?
- ¿Los consideras suficientes o escasos?

Otra información

- ¿Podrías identificar aspectos que se hayan presentado como dificultades u obstáculos para el aprendizaje?
- ¿Podrías hacer alguna(s) sugerencia(s) que posibiliten un mejor desarrollo del seminario?
- Observaciones/otros

Anexo 5

Examen de la Estructura General, Objetivos y Contenidos de los programas de las unidades curriculares afectadas al modelo experimental		
	Seminario PAC	Seminario SA
Objetivos	<p>“El presente seminario se propone pasar revista a un conjunto de problemas que suscitan las prácticas contemporáneas del arte; no se plantea un desarrollo exhaustivo de esas cuestiones, sólo se aborda un número limitado con el fin de lograr un horizonte de discusión común para los posteriores enfoques especializados. Entendidos los objetivos de este modo, se eligieron temas, por un lado, recurrentes en los debates del último siglo y, por otro, un grupo que hace a cuestiones de plena actualidad.</p> <p>Se procurará, en uno y otro caso, atender a preocupaciones cuyo campo de manifestación puede exceder el campo del arte pero que recaen sobre él; en especial lo concerniente al papel de los medios y de las técnicas, unos y otras íntimamente asociados con los cambios en el dominio de</p>	<p>No se indican explícitamente, aunque podrían inferirse los siguientes:</p> <p>a) Definir la Semiótica y su campo. b) Proveer y/o repasar distintas entradas para la descripción de los fenómenos artísticos. c) Favorecer el ejercicio o la práctica de descripción de los fenómenos artísticos según las diferencias textuales, de asentamiento y circulación.</p>

	las prácticas estéticas”.	
Planificación del seminario	La organización se presenta a partir de la lectura. Da cuenta de cuatro grandes bloques. Se detallan las temáticas y la bibliografía que serán trabajados en cada reunión.	Se presentan cuatro niveles de organización: <i>Unidades</i> (descripción general de los temas a abordar de la unidad 1 a la 5, y ejemplificación en la sexta), <i>Planificación General</i> (representada por un cuadro de doble entrada donde se distribuyen las clases por unidades (en la organización se articulan las 6 unidades temáticas en las 9 clases de duración del seminario). Aporta una visión global de la estructura de la organización de las clases). <i>Programación de Clases</i> (se presenta en una tabla que incluye una organización según: N° de clase, fecha, unidad, contenidos teóricos). Por último <i>Unidades: Contenido Mínimo y Bibliografía</i> (se presentan unidades, títulos, contenidos generales, N° de clases previstas y bibliografía).
Bibliografía	Se presenta de modo general por reuniones.	Se presenta por unidades y, según éstas, discriminada entre 'obligatoria y de referencia', 'obligatoria', o sin aclaración.
Modalidad de aprobación	Se aportan detalles de asistencia y cumplimiento del trabajo escrito, en el que se detalla de modo general su sustancia (comparación de dos textos) y formato de presentación (N° de páginas, cuerpo, interlineado). Se anuncia la entrega durante la cursada de un listado de temas posibles de trabajo y las propiedades de redacción y organización del texto.	Se incluye modalidad de las clases y tipo de participación de dictantes y asistentes. Asimismo, se describen las características del trabajo práctico individual: descripción de un fenómeno artístico, jerarquización de los niveles de análisis puestos en juego, puesta en obra de un discurso crítico de lo realizado en las primeras entregas (realizadas durante la cursada).

Evaluación	No se indican explícitamente criterios de evaluación.	No se indican explícitamente criterios de evaluación.
Metodología	No se indica	<p>No se indica específicamente aunque en distintos sectores del programa se realizan señalamientos en esa dirección:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Las clases del seminario <i>combinarán la modalidad expositiva</i> tanto por parte de los docentes como de los alumnos" (en: Modalidad de trabajo y evaluación"). - "<i>Presentación del Seminario- Presentación de los alumnos</i>" (en: Programación de Clases, Clase N° 1). - "<i>Los alumnos exponen</i> la bibliografía obligatoria de la unidad 3 (...)" (en: Programación de Clases, Clase N° 6). - "<i>Los alumnos exponen</i> textos: distintas perspectivas sobre metáfora/metonimia" (en: Programación de Clases, Clase N° 7).
Guías de Trabajos Prácticos	-----	<p>Se especifica en el programa del seminario que el trabajo práctico es de realización individual y que se compone de tres partes (dos de las cuales se realizan y se entregan durante el transcurso del seminario):</p> <ul style="list-style-type: none"> - "<i>Descripción</i>: a partir de las nociones y categorías vistas durante el seminario deberán describir un fenómeno artístico". - "<i>Jerarquización</i>: una vez realizada la descripción se deberán jerarquizar los niveles de análisis puestos en juego". - "<i>Escritura</i>: pondrán en obra un discurso crítico a partir de lo realizado en las dos primeras entregas".

Anexo 6

Cuestionario remitido a los docentes por correo electrónico

1. Recuerde si, además de la palabra (oral o escrita), reconoce que emplea otras técnicas y procedimientos (eg. movimientos y distancia corporales, gestos, vestimenta, etc. –en la modalidad presencial-, o agregados páticos en la plataforma como por ejemplo tipo de diagramación –en la *puesta en página*-, figuras, etc.) para instaurar una determinada modalidad de vinculación con los estudiantes o como parte de un repertorio de recursos didácticos.

Indique si presta especial atención al uso que hacen los estudiantes de estos recursos y el efecto producido.

2. Describa cómo organiza su clase: nombre y caracterice brevemente cada uno de los segmentos que delimita durante su planificación; luego mencione el orden en que los administra. Mencione los criterios por los que opta para esa segmentación y consiguiente secuencia. Si se presentaron modificaciones de esa organización durante el dictado, señale cuáles fueron las razones.
3. Comente qué tipo de recursos (narrativos, explicativos, argumentativos, descriptivos o dialogales) predominan durante su clase y cómo se suceden en el tiempo.
 - 3.1. De ser posible, sugiera a qué factor/es le adjudica ese predominio y esa organización (eg. tópico, forma de estructuración de clase, operación didáctica, etc.).
 - 3.2. Anote qué técnicas argumentativas suele utilizar (eg. analogías, ejemplos, recurso a autoridad, argumentos causales,

argumentos deductivos, etc.). Si no lo hizo en la respuesta anterior, recuerde los factores asociados al uso de cada una de las técnicas o al uso de las técnicas en su conjunto.

3.3. Reseñe el tipo de los intercambios conversacionales en su clase:

3.3.1. ¿Dialoga con los alumnos?

3.3.2. ¿Dialoga con los otros integrantes del equipo docente (si los hubiese)?

3.3.3. ¿Con qué frecuencia aproximada lo hace?

3.3.4. ¿Interpela a los alumnos como parte de una estrategia didáctica (especifique) o lo hace espontáneamente?

3.3.5. ¿Promueve o solamente consiente el intercambio entre los estudiantes?

3.3.6. ¿Qué importancia le asigna a estos intercambios?

4. Considere el tipo de relaciones que suele establecer en el dictado de clases:

4.1. Señale si esa relación varía a lo largo de la clase y, si es posible, en función de qué factores se produce esa variación (eg. temáticos, didácticos, etc.)

4.2. Recuerde, si fuera posible, las operaciones o recursos de naturaleza discursiva y no discursiva orientadas a configurar esa relación.

4.2.1. Indique los fenómenos de modalización de lo enunciado, es decir, si recurre a las interrogaciones, a la puesta en duda, a expresiones de su estado subjetivo, a plantear obligaciones, etc., con valor "estratégico".

4.2.2. Entre los discursivos, ¿considera los fenómenos de diversidad? es decir, fuera de los autores explicados, ¿cita o alude a expresiones de otras personas? ¿introduce

estratégicamente cambios en el estilo de su discurso?
(etc.)

5. Recuerde qué tipo de vocabulario, fuera de las categorías y conceptos propios de la disciplina que imparte, prefiere utilizar durante el dictado de clases y en el intercambio con los alumnos: corriente o formal (en este último caso describa, en los términos que considere convenientes los cambios que introduce). ¿Aplica algún criterio en la selección (tendencia, bibliografía que supone conocida)?
6. Otras observaciones

Anexo 7

Evaluación global de las experiencias: cuestionario para docentes

1. Sección comparativa:

Preguntas	Modalidad Presencial	Modalidad Virtual
a. ¿Cómo evalúa la interacción (pedagógica) con los estudiantes a lo largo del curso?		
b. ¿Cómo evalúa, de manera global, el resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje?		
c. ¿Cómo evalúa los resultados de los dispositivos de evaluación implementados? (trabajos prácticos, exámenes, participación en foros, etc.)		
d. ¿Cómo evalúa el vínculo y el trato establecido con los estudiantes?		
e. ¿Cómo evalúa la interacción y el desarrollo de los vínculos establecidos entre los estudiantes?		

Las preguntas que siguen se centran en la modalidad virtual y tienen carácter abierto:

2. ¿Cómo evaluaría, en términos de los resultados académicos, el empleo efectuado, tanto por usted como por estudiantes, de las herramientas disponibles en el entorno virtual?

3. Le parece que la modalidad virtual optimiza el empleo del tiempo invertido en el desarrollo de la asignatura?
4. Finalmente, le solicitamos que en este espacio se explaye sobre aspectos que considere relevantes. Por ejemplo:
 - amplíe algunos de los tópicos anteriores;
 - señale aspectos positivos y negativos de cada modalidad;
 - exprese lo que considera necesario para la implementación total y/o definitiva de la modalidad virtual;
 - indique aspectos relevantes acerca de los cambios que, para trabajar en el marco de la modalidad virtual, debió producir en sus prácticas didácticas;
 - etc.

Anexo 8

Evaluación global de las experiencias: cuestionario para estudiantes

1. Sección comparativa:

Preguntas	Modalidad Presencial	Modalidad Virtual
a. ¿Cómo evalúa, de manera global, los resultados del proceso de aprendizaje?		
b. ¿Cómo evalúa el funcionamiento de los dispositivos de evaluación (parciales y finales) implementados por los equipos docentes? (trabajos prácticos, exámenes, participación en foros, etc.)		
c. ¿Cómo evalúa el vínculo y el trato establecido con los docentes?		
a. ¿Cómo evalúa la interacción y el vínculo con los otros estudiantes?		

Las preguntas que siguen se centran en la modalidad virtual y tienen carácter abierto:

2. ¿Cómo evaluaría, en términos de los resultados del proceso de aprendizaje, el empleo efectuado, tanto por usted como por los equipos docentes, de las herramientas disponibles en el entorno virtual?

3. Le parece que la modalidad virtual optimiza el empleo del tiempo invertido en el cursado de la asignatura?
4. Finalmente, le solicitamos que en este espacio se explaye sobre los aspectos que considere relevantes (*eg.* ampliando algunos de los tópicos anteriores, señalando aspectos positivos y negativos de cada modalidad, expresando sus consideraciones acerca de la progresión de la implementación de la modalidad virtual, etc.)

Anexo 9

Informe de actividad de las semanas 0, 1 y 2 en el PPE del seminario SA

1. En cuanto a la organización general de las semanas 0, 1 y 2:

- El día 10 de octubre¹¹⁵ se da inicio a la *Semana 0*: semana destinada a la acreditación de los usuarios, introducción al seminario y modalidad de trabajo, familiarización con el funcionamiento operativo del sistema, establecimiento de un circuito para remitir los diversos tipos de consultas y resolución de problemas o dudas técnicas que pudieran suscitarse.
- El día 13 de octubre se da inicio a la Semana 1 (correspondiente a la primera Unidad). Se presenta una clase teórica (por escrito) acompañada por una presentación *Powerpoint* a modo de ejemplificación, se pone a disposición de los estudiantes la totalidad del material bibliográfico correspondiente a la primera unidad acompañada de una guía de lectura y se organiza el cronograma de trabajo de la totalidad del seminario junto con su programa correspondiente. La totalidad de los materiales queda a disposición de los estudiantes en la herramienta *Recursos*. A su vez, los docentes suben al sitio un instructivo para la elaboración del trabajo práctico final que se irá desarrollando en el transcurso del seminario y que está organizado en cuatro etapas.
- El día 20 de octubre se da inicio a la semana 2 (correspondiente a la Unidad 2). La organización es similar a la primera unidad (teórico correspondiente a la unidad de trabajo, material bibliográfico, guía de lecturas...). Además, se presenta un cronograma de lecturas asignadas a cada uno de los estudiantes para que realicen de manera individual y en los plazos allí estipulados una breve exposición (por escrito) para compartir públicamente con el resto de los cursantes y generar un debate en torno a dichas producciones. En función de ello, se cargó en la herramienta *Recursos* la totalidad de los textos bibliográficos del seminario para que cada uno de los estudiantes pueda acceder a los textos que le han sido asignados.

¹¹⁵ Mes de octubre de 2008.

2. En cuanto a las participaciones e interacciones:

2.1. Interacción con el administrador de la plataforma.

Desde el inicio de actividad a la fecha, se han registrado diversas consultas referidas a cuestiones vinculadas al funcionamiento de las herramientas del sistema y al modo de operar a través de ella.

En este sentido, las respuestas han sido satisfactorias hasta el momento, habiéndose solucionado las dificultades operativas y las dudas o inquietudes suscitadas al respecto.¹¹⁶

2.2. Participación e interacción en los foros.

Respecto a la participación y las interacciones suscitadas a través de la herramienta *Foro* debemos señalar que los docentes establecieron 3 tipos diferenciados dentro de la misma:

- a) "Foros específicos para cada unidad": en los mismos se desglosan espacios para discutir sobre distintos temas o conceptos de cada unidad (en los que los estudiantes pueden responder a mensajes de sus compañeros o proponer una nueva subcategoría sobre la cual discutir) así como también se asignaron espacios para que los estudiantes puedan 'subir' sus producciones en vinculación con las lecturas asignadas y generar debates sobre las mismas.
- b) Un foro denominado "Café": que constituye un espacio de discusión de temas libres.
- c) Un foro denominado "Trabajo Práctico": el cual se compone de cuatro espacios vinculados cada uno de ellos con las distintas etapas previstas para la elaboración del trabajo final.

Se han registrado hasta la fecha 47 participaciones en estos distintos espacios (foros), las mismas constituidas tanto por observaciones, señalamientos o dudas e inquietudes por parte de los estudiantes como así también por respuestas de otros estudiantes a dichos mensajes o de los docentes del seminario en respuesta a las dudas allí expuestas.

Por otra parte, se observa que dichas participaciones y las interacciones suscitadas a partir de ellas guardan un alto grado de pertinencia respecto de los criterios establecidos para la participación en cada una de las instancias de foro.

¹¹⁶ Se lleva registro de este tipo de interacciones.

2.3. Interacciones entre docentes del seminario y el administrador de la plataforma

No se ha registrado gran cantidad de requerimientos por parte de los docentes sino más bien consultas de índole operativo relativas a la funcionalidad de las herramientas que los docentes decidieron habilitar en el sitio.

3. Otras observaciones/comentarios

En estos primeros días de trabajo se observa una participación recurrente y activa por parte de algunos de los estudiantes mientras que otros acceden al sistema sin efectuar aportes en las instancias sugeridas a través de las herramientas habilitadas. Se propone mantener un seguimiento de la actividad atendiendo al tipo y calidad de las intervenciones así como también considerar la participación en tiempo y forma en las instancias obligatorias (informe y comentario de lecturas asignadas, elaboración de trabajo práctico en sus distintas etapas).

Se sugiere coordinar una reunión con los docentes del seminario a fin de discutir la marcha del proceso de trabajo.

Anexo 10

Instrucciones para la edición de perfil de usuarios en el SPE del seminario PAC¹¹⁷

Instrucciones para editar tu perfil de usuario:

En la barra celeste que se encuentra en la parte superior de la página (debajo del *banner* con el logo de CONICET) encontrarás dos opciones: *Mi sitio* y *PAC 09*.

Mi sitio es tu espacio personal y *PAC 09* es el sitio del seminario "Problemáticas del Arte Contemporáneo" (para entrar al sitio del seminario tenés que clikear sobre *PAC 09*).

Para editar tu perfil debés ingresar a *Mi sitio* (se abre automáticamente al acceder a la plataforma). En el panel izquierdo tendrás varias opciones en letra color celeste; debés clikear *Profile* y luego *Editar mi perfil*. Allí podés completar todos los campos. No olvides, una vez que hayas terminado, hacer clic sobre *Guardar* (se encuentra en la parte inferior de esa página).

Instrucciones para subir tu foto:

Para subir tu foto al sitio debés acceder a tu espacio personal (*Mi sitio*) y seleccionar la opción *Recursos (Resources)* (se encuentra en el panel izquierdo en letras de color celeste de tu espacio personal *Mi sitio*). Allí debés clikear la opción *Añadir* y seleccionar *Subir fichero*. En *Browse* cargá tu fotografía. No olvides, luego de ello, seleccionar la opción *Subir ficheros ahora* que se encuentra remarcada en la parte inferior de dicha página.

¹¹⁷ Remitidas por correo electrónico a los cursantes inscriptos al seminario (marzo de 2009).

Luego, encontrarás dentro de *Recursos* el archivo que recién subiste, y junto al mismo la opción *Acciones*. Debés clikear en *Acciones* y se abrirá un menú en el que debés seleccionar la opción *Revisar propiedades*; se abrirá una nueva página y en *Disponibilidad y acceso* seleccioná *Este fichero es público*. No olvides antes de salir de esa página seleccionar *Actualizar* (se encuentra en la parte inferior de la página).

Instrucciones para cargar la foto a tu perfil:

Para añadir la foto a tu perfil debés ingresar nuevamente en *Recursos* (de tu espacio personal *Mi sitio*, no de *PAC 09*). Hacé clic con el botón derecho del mouse sobre el archivo de tu fotografía. Se abrirá un menú; debés seleccionar la última opción *Propiedades*. Verás que hay una URL (<http://> etc....); hacé clic con el botón izquierdo del mouse sin soltarlo y seleccioná esa dirección URL. Luego que quedó sombreada soltá el botón izquierdo y hacé clic con el botón derecho sobre el texto sombreado; seleccioná *Copiar*.

Luego de eso debés dirigirte nuevamente a *Profile* (está en letras color celeste en el panel izquierdo de *Mi sitio*). Seleccioná *Editar mi perfil* y (en la información personal donde dice 'Foto'), seleccioná *Usar una URL para la foto*. Finalmente, en el campo en blanco que se encuentra inmediatamente debajo de *Usar una URL para la foto* hacé clic con el botón derecho y seleccioná *Pegar*. No olvides guardar los cambios seleccionando la opción *Guardar* que se encuentra en la parte inferior de esa página.

Correo para remitir consultas: fbujan@gmail.com

Anexo 11

SEPI-DHD: Descripción de características y funcionalidades de la herramienta y presentación de un caso de uso¹¹⁸

SEPI-DHD¹¹⁹ es una herramienta que colabora en el seguimiento y evaluación analítica cuali-cuantitativa de los procesos de interacción mediatizados por un Dispositivo Hipermedial Dinámico; esta herramienta fue diseñada, desarrollada e implementada en el marco del PICT 38120 y adaptada al entorno colaborativo Sakai para realizar un seguimiento analítico del conjunto de las experiencias.

La necesidad de evaluar y propiciar una mejor calidad de los procesos interactivos, cuyos propósitos se centren en investigar, educar y/o producir a partir de la participación responsable en contextos físicos-virtuales, adquiere especial relevancia para la construcción conjunta e inclusiva de la denominada Sociedad de la Información y del Conocimiento.

En el presente anexo se describe –tecnológicamente y de manera sintética- la herramienta SEPI-DHD con el modelo de integración adoptado para su implementación en el entorno colaborativo Sakai. Luego, se presentan algunas de las características, funcionalidades y un caso de uso realizado sobre el SPE del seminario PAC. Finalmente, se enuncian brevemente algunas consideraciones acerca de los resultados de la implementación de la herramienta en el ATCA-IUNA y sus alcances.

¹¹⁸ El texto incluido en el presente Anexo es un fragmento de la ponencia “Seguimiento y evaluación de procesos de interactividad en un entorno colaborativo de aprendizaje: análisis de un caso en el nivel de posgrado” presentada en el marco del *I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Cono Sur* (Simposio de Educación y Nuevas Tecnologías) realizado en el mes de mayo de 2011 en el Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul – Campus Pelotas), Pelotas, Rio Grande do Sul (Brasil). Autores: Federico Buján y Guillermo Rodríguez.

¹¹⁹ El desarrollo de SEPI-DHD constituyó el eje central de la Tesis Doctoral en Ingeniería del Dr. Guillermo Rodríguez (becario ANPCyT del PICT 38120 entre los años 2007 y 2010).

SEPI-DHD

La necesidad de recurrir a SEPI-DHD en el marco del proyecto se fundamentó en un requerimiento fundamental referido a la importancia de efectuar análisis evaluativos de las interacciones de los participantes del entorno colaborativo de I+D+T del Programa *Dispositivos Hipermediales Dinámicos*, cuya finalidad global es avanzar hacia configuraciones más efectivas que posibiliten desarrollos e implementaciones para la construcción de alternativas de integración responsable de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en procesos educativos, investigativos, de producción y de gestión.

En referencia a dicho requerimiento, se adoptó la utilización del formalismo DEVS (Discrete EVents dynamic Systems)¹²⁰ que propone una teoría de modelado de eventos discretos en sistemas a tiempo continuo, permitiendo a su vez una descripción modular de los fenómenos y el abordaje de la complejidad usando una aproximación jerárquica. En la implementación de dicho formalismo se integran las métricas de ponderación siguiendo las recomendaciones del *framework* INCAMI.¹²¹

A continuación representamos un modelo general de integración teniendo en cuenta experiencias vinculadas con el agregado de nuevas componentes en determinadas implementaciones resueltas para entornos colaborativos similares al diseño del *framework*.¹²² En este caso, el modelo determina los componentes, subsistemas y relaciones sobre la herramienta de integración encargada de articular los resultados de la simulación del modelo DEVS para la construcción de gráficos cualitativos de seguimiento.¹²³

¹²⁰ Zeigler, B.; King, T.G.; Praehofer, H. (2000) *Theory of modeling and Simulation*. Second edition. New York: Academic Press. Zeigler, B. (1976) *Theory of modeling and Simulation*. New York: John Wiley & Sons. 1976.

¹²¹ Rivera, M.B.; Molina, H.; Olsina, L. (2007) "Sistema Colaborativo de Revisión para el soporte de información de contexto en el marco C-INCAMI". *XIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*, Corrientes y Resistencia: CACIC-2007.

¹²² Sartorio, A.; Cristia, M. (2009) "First Approximation to DHD Design and Implementation", *CLEI Electronic Journal*, Vol.12, N. 1.

¹²³ Cfr. Rodríguez, G. (2010) "Desarrollo e implementación de métricas para el análisis de las interacciones del Dispositivo Hipermedial Dinámico", *Jornadas Argentinas de Informática*, JAIIO-2010, Buenos Aires.

En la siguiente figura (A1) mostramos los métodos del módulo *Integrador*, representado por una clase UML¹²⁴ que implementan las secuencias de ejecuciones que se deben respetar para que el intérprete DEVS (en este caso *PowerDEVS*)¹²⁵ tome los valores de entrada adecuados (método *get_inputDEVS*) que son procesados por medio de una función transferencia parametrizada (método *set_Transferencia*). Luego se toman los valores de salida (método *get_outputDEVS*) para su posterior procesamiento. Todos los datos de entradas son extraídos de la base de datos perteneciente al entorno colaborativo utilizado, a través de métodos privado *get_DB*. Los parámetros que implican la ejecución del simulador DEVS deben ser alcanzados por las interfaces representadas en la clase *Integrador*.

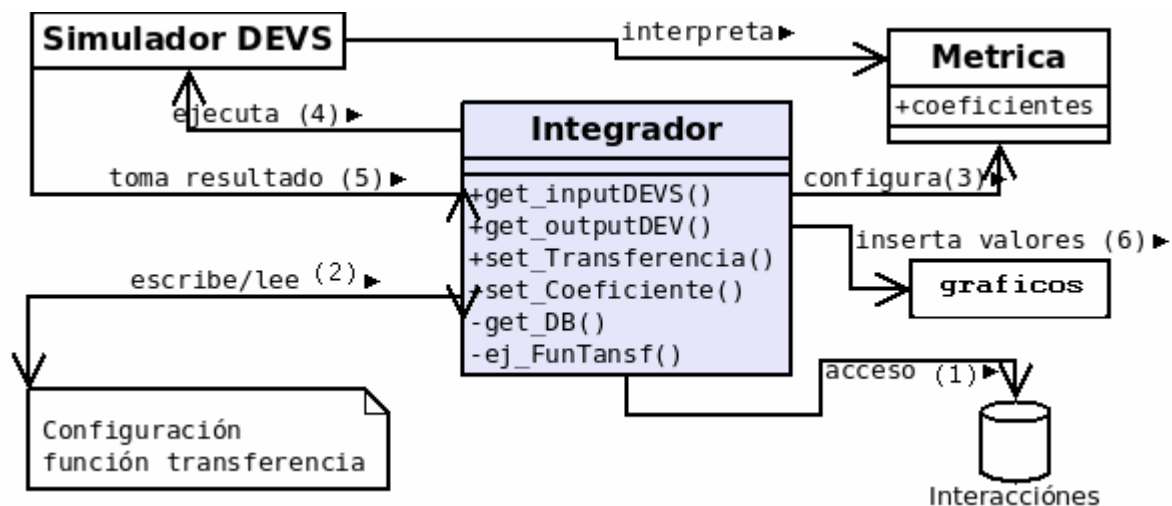


Figura A1: Modelo de integración de SEPI-DHD.

¹²⁴ Rumbaugh, J.; Jacobson, I.; Booch, G. (1999) *The Unified Modeling Language Reference Manual*. Massachusetts: Addison Wesley Logman, Inc.

¹²⁵ *PowerDEVS 2.0 Integrated Tool for Edition and Simulation of Discrete Event Systems*. Desarrollado por: Esteban Pagliero, Marcelo Lapadula, Federico Bergero. Dirigido por Ernesto KOFMAN. Sitio oficial: <http://www.fceia.unr.edu.ar/lcd/powerdevs/index.html/>

Si bien, en este caso, el diseño de integración propuesto se basa en la descripción de componentes de software de la herramienta de integración aquí propuesta, es necesario tener en cuenta otros elementos que en este diseño no se muestran.¹²⁶

En términos generales, SEPI-DHD es una aplicación que respeta la arquitectura del *framework*, utilizando los servicios base para el acceso a la base de datos. Por otro lado, permite la aplicación de una función transferencia que transforma dichos datos teniendo en cuenta un archivo de parametrización. Los diversos componentes tecnológicos que complementan el desarrollo cumplen los estándares del *framework* y permiten el registro de la aplicación como herramienta.

IMPLEMENTACIÓN EN UN CASO DE USO

A continuación se presenta un caso de uso brindando detalles funcionales sobre la herramienta desde la perspectiva de un usuario final. Dicho camino se divide en seis pasos metodológicos coincidentes con las relaciones descritas en la Figura A1.

Pasos 1 y 2: Acceso a la base de datos (Escritura y lectura)

Si bien este paso es transparente para el usuario final, los diseñadores e implementadores deben cumplir con ciertos requisitos que se ajustan a las necesidades del modelo de integración aquí propuesto. En este sentido, se establecen diferentes tipos de conexiones entre subsistemas a través de mensajes y secuenciación de ejecución de tareas (ejemplo: relación toma resultado (5)). Por otro lado, es necesario implementar acciones de penetración entre sistemas que deben respetar una infraestructura tecnológica y de diseño; este es el caso de la vinculación que se propone en el modelo de integración entre el módulo

¹²⁶ Véase, en esa dirección: Rodríguez, G. (2011) *La teoría de los sistemas complejos aplicada al modelado del Dispositivo Hipermedial Dinámico* (Tesis Doctoral en Ingeniería), Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Integrador y la base de datos que contiene las interacciones (relación acceso (2)).

La herramienta contiene una interfaz apropiada (ver Figura A2) para la representación de los coeficientes que componen la métrica, permitiendo de esta manera que el usuario controle las ponderaciones que expresan propiedades cuali-cuantitativas sobre las interacciones de los participantes. Se presentan los pesos necesarios (*Rol*, *Tipo de Paquete Hipermedial*, *Tipo de Herramienta*, *Tipo de Servicio*) con un valor por defecto igual a uno (para los valores nulos el valor por defecto es cero). A su vez, se da la posibilidad de modificar esos valores a través de la opción *Modificar Ponderación*, seleccionando el coeficiente y el subtipo de coeficiente.

Luego se crea automáticamente un archivo XML donde se detallan todos los valores necesarios para que la función transferencia procese las tablas y valores de sus campos que sirvan como entradas al simulador DEVS.

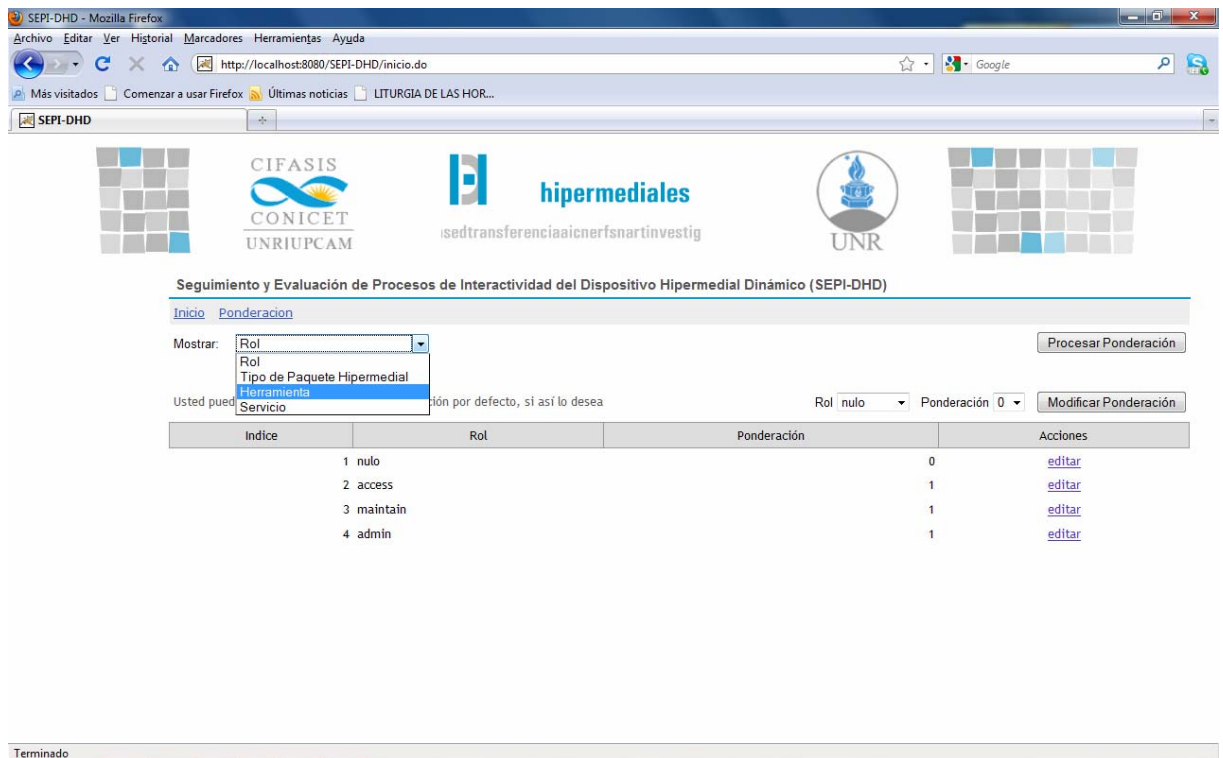


Figura A2: Interfaz de ponderación de SEPI-DHD.

Pasos 3 y 4: Configuración de coeficientes de la métrica (Ejecución de la simulación)

A partir del acceso a la base de datos, la aplicación genera un archivo *input.csv* en el cual se guardan los vectores (de ocho componentes) que serán los datos de entrada del entorno utilizado para correr el modelo DEVS que integra las métricas (relación acceso (3)). Cada métrica directa tiene asociado un método de medición claramente especificado.

Una vez generados los valores de entrada correctos, estos serán utilizados en la simulación. Se ejecutará el modelo DEVS general (Figura A3) como un módulo *model.exe* que posee dos parámetros: a) el archivo de entrada antes generado (*input.csv*), y b) el número de eventos totales (relación acceso (4)). Luego de la ejecución se genera el archivo *output.csv*, el cual contiene los valores de niveles de interactividad para cada participación.



Figura A3: Interfaz de ejecución del modelo DEVS de SEPI-DHD.

Pasos 5 y 6: Lectura de resultados (Gráficos)

A continuación, la Figura A4 muestra gráficamente –a modo de ejemplo– los resultados obtenidos de Nivel de Interactividad para cada participación a través del tiempo en el seminario PAC. La interfase posibilita diversos filtrados y colorea los niveles de interactividad según los requerimientos del usuario (relación acceso (5) y (6)).

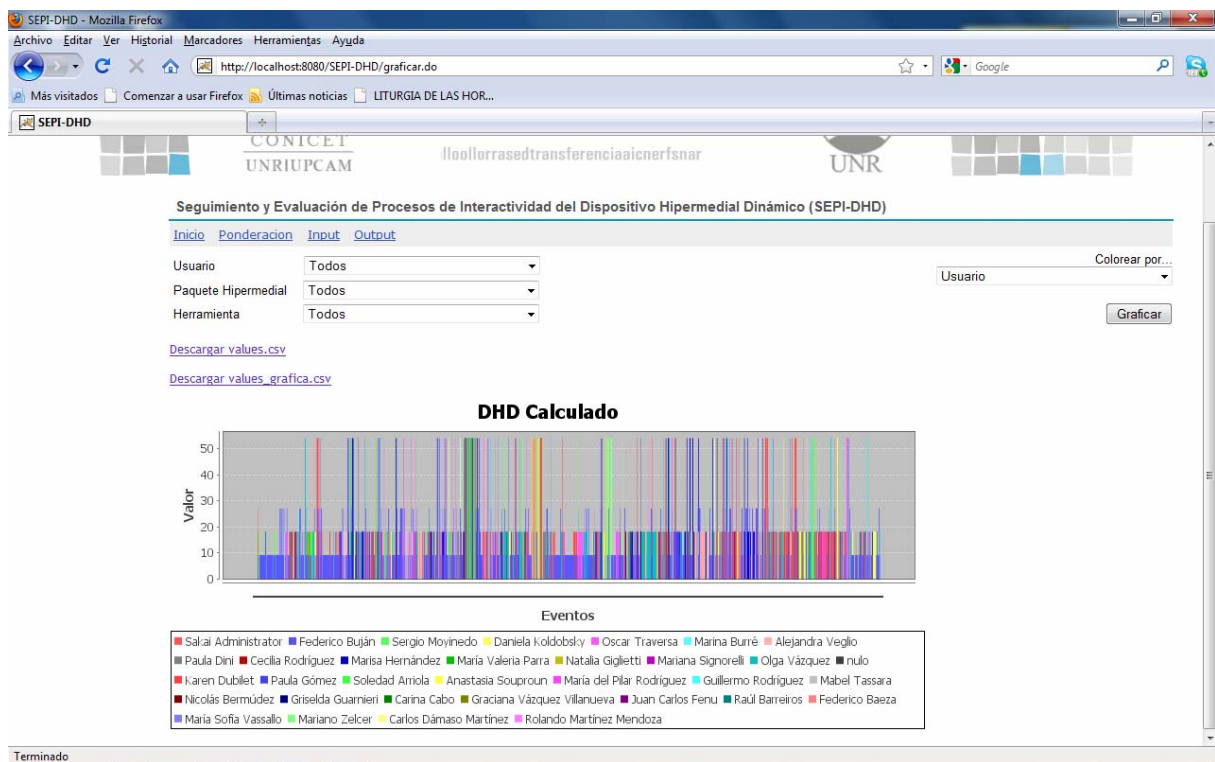


Figura A4: Resultados obtenidos por SEPI-DHD para el seminario PAC (SPE).

De esta manera se pueden analizar comparativamente los niveles de interactividad de las participaciones de los usuarios haciendo hincapié en cómo se fueron dando los procesos a lo largo del tiempo.

Como conclusiones, a partir de la generación de otros gráficos sobre los niveles de interactividad en el SPE del seminario PAC, se pudo apreciar una marcada concentración de la actividad a través de la

herramienta *Recursos*. Esto es coincidente con el tipo de trabajo propuesto por los docentes en función del carácter teórico-informativo del seminario (concentración de la actividad en la lectura de materiales bibliográficos y producciones hipermediales elaboradas *ad hoc* por los docentes, así como la realización de producciones escritas por partes de los estudiantes intercambiadas mediante la herramienta *Tareas*). Dicha modalidad de trabajo explicaría, asimismo, que hayan sido mucho más restringidos los eventos a través de las herramientas interactivas *Chat* y *Foros*.

Las pruebas realizadas hasta el momento –sobre distintas unidades y en función de distintos valores de ponderación- y los resultados obtenidos, han resultado de gran valor para el análisis de los niveles de interactividad. En esta dirección, las muestras obtenidas hasta el momento guardan correspondencia con los resultados de los análisis didácticos de las prácticas de enseñanza en función de las configuraciones identificadas al inicio del proyecto.

Consideramos en este sentido que, si bien la evaluación de los procesos educativos no puede reducirse a un análisis de la interactividad de este tipo, este último colabora como insumo para la reflexión sobre el conjunto de la actividad y, en cierta medida, contribuye a la validación de las hipótesis de investigación.

Señalamos, finalmente, que este tipo de pruebas realizadas con SEPI-DHD se han ido desarrollando con las restantes unidades didácticas vinculadas al proyecto, en vistas de analizar y optimizar los diferentes espacios de interacción. A su vez, se ha comenzado a efectuar el análisis de los niveles de interactividad en otras unidades curriculares del nivel de grado que, como transferencia previstas del proyecto PICT 38120, vienen desarrollando actividades en el entorno colaborativo Sakai como complemento de las prácticas desarrolladas en la modalidad presencial.

PLAN DE ESTUDIOS

Carrera de Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes

Área Transdepartamental de Crítica de Artes

Instituto Universitario Nacional del Arte

OBJETIVOS Y METAS DE LA CARRERA

El objetivo de la carrera es el de la provisión de las competencias necesarias para la producción de textos del ámbito de la crítica y la difusión del conjunto de las prácticas estéticas en los diferentes medios de comunicación. El sentido y los alcances de estas prácticas son considerados en sentido amplio, tanto en lo que respecta a los materiales acompañantes y de presentación de los diferentes eventos artísticos como en lo que corresponde a textos de crítica y difusión en la prensa escrita, la radio, la televisión o los soportes informáticos.

La propuesta didáctica del plan de estudios apunta a la transferencia de:

- a) Capacidades para la diferenciación y descripción de los estilos artísticos contemporáneos y de los modos en que se conectan con diferentes prácticas artísticas.
- b) Aptitudes para el reconocimiento de las articulaciones entre lenguajes, soportes y géneros.
- c) Información sobre los modos de tratamiento y circulación mediática de los textos que refieren a las distintas prácticas artísticas.
- d) Destrezas específicas para la producción textual en los ámbitos de la crítica y de la difusión de las artes.

PLAN DE ESTUDIOS

BLOQUE 1: ARTE Y CONTEMPORANEIDAD

Seminario: Problemáticas del Arte Contemporáneo

Seminario: Los Medios y la Crítica

BLOQUE 2. CONFIGURACIONES TEXTUALES

Seminario: Discursividades Mediáticas

Seminario: Análisis de los Géneros y Estilos Contemporáneos

Seminario: Semiótica de las Artes

BLOQUE 3: MEDIOS

Seminarios: Formatos Mediáticos de la Construcción de lo Artístico I (Prensa e Internet) y II (Radio y Televisión)

BLOQUE 4: PRÁCTICAS

Taller de Redacción de Textos Críticos y de Difusión

Taller de Proyectos Mediáticos

Taller de Producción

Problemáticas del Arte Contemporáneo

Los debates acerca de las teorías de la representación. El estado actual de la reflexión sobre los efectos en la producción y la circulación artística de la serialidad y la circulación mediática. Las sucesivas "muertes de las vanguardias". Las distintas emergencias del concepto de "arte conceptual". Los nuevos estatutos del documento y la ficción.

Los Medios y la Crítica

Los cambios en la percepción y la circulación social de la crítica. La remodelación del discurso crítico en los medios. Los cambios en las funciones adjudicadas a la crítica: formativa, informativa, erudita, de gusto, de difusión y promoción. La articulación entre crítica y producción artística y mediática, especialmente a partir de la incorporación del discurso crítico al repertorio de recursos del arte.

Discursividades Mediáticas

Relatos y escenificaciones mediáticas: acentuaciones dramáticas y narrativas en formatos y géneros contemporáneos. Estatutos de la descripción: modalidades "horizontales" y "verticales" en producciones de ficción y no ficción. Medios y enunciación: las nuevas construcciones de la escena comunicacional. Los efectos enunciativos de los dispositivos mediáticos.

Análisis de los Géneros y Estilos Contemporáneos

Los nuevos "horizontes de expectativas" implicados en la circulación mediática de textos e imágenes. Su procesamiento por los modos de hacer característicos de los estilos contemporáneos. Los fenómenos de secularización, mediatización y desterritorialización de los géneros y transgéneros premediáticos, y el surgimiento de nuevas formas de diferenciación y regionalización de los productos culturales.

Semiótica de las Artes

Las entradas analíticas desarrolladas para el estudio de los modos discursivos correspondientes a las distintas prácticas artísticas. Las circunscripciones del campo problemático en relación con escuelas y estilos de la actualidad, focalizando las corrientes y tendencias en actual proceso de definición y consolidación.

Formatos Mediáticos de la Construcción de lo Artístico. I (Prensa e Internet) y II (Radio y Televisión)

Las diferencias, similitudes y articulaciones entre los formatos existentes en los distintos medios y soportes. Sus relaciones en el interior de cada medio y su presencia intermediática. Las definiciones y clasificaciones de lo artístico expuestas o implicadas en los distintos géneros y lenguajes empleados en cada formato.

Taller de Redacción de Textos Críticos y de Difusión

Práctica del manejo de la lengua escrita en los formatos mediáticos relacionados con la producción artística: nota crítica, comentario, presentación, etc. Recorrido de los componentes que organizan cada tipo de texto: narrativos, descriptivos y argumentativos, y de los dispositivos característicos de distintas variantes estilísticas.

Taller de Proyectos Mediáticos

El diseño de diferentes formatos mediáticos en los que se tematiza al arte en los medios: la crítica o el comentario de actualidad, el reportaje y otras formas dialógicas, la emisión de presentación o difusión. Los modelos de guionado. El tratamiento de las hipótesis de recepción implicadas en las estrategias de contacto con diferentes públicos.

Taller de Producción

Se promoverá el desarrollo por los alumnos de una tarea de comunicación integral de un acontecimiento artístico. La actividad comprenderá la producción de los materiales escritos que integran ese ciclo: anuncio de lanzamiento, catálogo o presentación, comentario o crítica, entrevistas a artistas u organizadores, emisiones radiofónicas o televisivas de difusión, incorporación de la información a sitios de Internet, etc. Podrán tematizarse hechos ficticios o acontecimientos proyectados, entre los que podrán incluirse los que se desenvuelven en esta misma Institución. La actividad del taller será de carácter transversal en relación con el conjunto de los seminarios y talleres de la carrera.

Días y horarios de cursada de la carrera

Viernes de 18 a 22hs. y sábados de 9:30 a 13:30hs.

Duración: 3 cuatrimestres

Anexo 13

PROGRAMA DEL SEMINARIO PAC

Programa correspondiente al dictado de la 4ta. Cohorte/2006 (anterior al inicio del PICT 38120)

**INSTITUTO UNIVERSITARIO NACIONAL DEL ARTE
ÁREA TRANSDepartamental DE CRÍTICA DE ARTES**

Carrera de especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes

PROBLEMÁTICAS DEL ARTE CONTEMPORÁNEO

Dictantes: 1ra. Parte: [Nombre de Prof. 1] (coordinador); 2da. Parte: [nombre de P2], 3ra Parte: [nombre de P3] y, 4ta. Parte: [nombre de P4].

1. Síntesis

- Las teorías de la representación y los debates contemporáneos sobre su vigencia.
- La problemática de la reproductibilidad y los cambios introducidos en el concepto de arte y en la circulación social de los productos artísticos.
- Los fenómenos de "desmaterialización" y la generalización de distintas formas del "arte conceptual" como parte de la redefinición del arte en términos de sus recursos.
- La relación "arte-vida" y "arte-sociedad" como concepto expandido con diferentes sentidos a lo largo del último siglo, a partir de las fracturas de las fronteras del arte por las vanguardias, por las distintas corrientes del "arte-social" y por las del arte conceptual.
- La relación arte-medios, como resultado y condición de los nuevos modos de producción y circulación artística.

2. Objetivos

El presente seminario se propone pasar revista a un conjunto de problemas que suscitan las prácticas contemporáneas del arte; no se plantea un desarrollo exhaustivo de esas cuestiones, sólo se aborda un número limitado con el fin de lograr un horizonte de discusión común

para los posteriores enfoques especializados. Entendidos los objetivos de este modo, se eligieron temas, por un lado, recurrentes en los debates del último siglo y, por otro, un grupo que hace a cuestiones de plena actualidad.

Se procurará, en uno y otro caso, atender a preocupaciones cuyo campo de manifestación puede exceder el campo del arte pero que recaen sobre él; en especial lo concerniente al papel de los medios y de las técnicas, unos y otras íntimamente asociados con los cambios en el dominio de las prácticas estéticas.

3. Desarrollo del seminario

Parte 1: dictante [Nombre de Prof. 1]

1ª Reunión

Los intercambios discursivos, sus características. El arte como modo particular de esos intercambios. El lugar de la "función poética". Los recursos puestos en obra en la producción artística, el estatuto de la técnica. Las técnicas del cuerpo y las que lo exceden. Las técnicas en los siglos XIX y XX en el dominio del arte y de los medios: los "conflictos de inclusión".

Bibliografía:

Scheflen, Albert "Sistemas de la Comunicación Humana", *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairos, 1982

Ceolin, N. "Usos y funciones del lenguaje", *Pensamiento crítico*, Buenos Aires, Temas, 2003 (se refiere a: Jakobson, Roman "Lingüística y poética", *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix Barral, 1981)

Genette, Gerard "Introducción", *La obra del arte*, Barcelona, Lumen, 1983.

Levy-Strauss, C. "La ciencia de lo concreto", *El pensamiento salvaje*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

2ª Reunión

Los intercambios discursivos y la cuestión derivadas de los dispositivos: posibles tipologías. Propiedades generales del arte en cuanto a las configuraciones sígnicas y relacionales. La dimensión poética en distintos espacios textuales. Cambio singularidad y apropiación de los lenguajes.

Bibliografía:

Kerbrat-Orecchioni, C. "De la subjetividad en el lenguaje", *La enunciación*, Buenos Aires, Hachette, 1986

Traversa, O. "Aproximaciones a la noción de dispositivo", *Signo y Señal* Nº 12, Buenos Aires, Abril 2001

Aumont, J. "El papel del dispositivo", *La imagen*, Barcelona, Paidós, 1992

3ª Reunión

La escritura y las imágenes: cualidades distintivas. Convergencias y distancias: manuscrito e impreso. Arte y escritura/Arte e imágenes: simulacro y ficción. El carácter de los procedimientos.

Bibliografía:

Barthes, R. "Variaciones sobre la escritura", *Variaciones sobre la escritura*, Buenos Aires, Paidós, 2003

Martin, J.H. "La imprenta", *Historia de la comunicación*, vol. 2, Barcelona, Bosch Casa Editorial, 1992

Aumont, J. "El papel de la imagen", *La imagen*, Barcelona, Paidós, 1992

4ª Reunión

Garbado y fotografía: dos procedimientos técnicos, su incidencia en las configuraciones de los productos artísticos. El estatuto semiótico y las técnicas de producción de imágenes. Cuestiones de lectura en el dominio del arte: repaso del debate acerca de "Los zapatos" de Van Gogh. Los ecos de estas discusiones en el cine y el teatro.

Bibliografía:

Ivins, W. "Nueva información y nueva visión: el siglo XIX", *Imagen impresa y conocimiento*, Barcelona, GG, 1975

Schaeffer, J.M. "El arché de la fotografía", *La imagen precaria*, Madrid, Cátedra, 1992, (se incluirá la discusión del último capítulo).

Stelzer, O. *Arte y fotografía*, Barcelona, GG, 1981

5ª Reunión

La cuestión de la anamorfosis: la producción el reconocimiento y las reglas de construcción. Relaciones entre diferentes espacios discursivos: la hipertextualidad. Un producto artístico como lugar de convergencia de una pluralidad textual.

Bibliografía:

Baltrusaitis, J. *Anamorphoses*, Flammarion, 1984

Calabrese, O. "La intertextualidad en pintura. Una lectura de los *Embajadores* de Holbein", Madrid, Cátedra, 1993

6ª Reunión

Mimesis y ficción. La cuestión de la mirada. Cine/video: las video-instalaciones. La música: el componente semántico y el sintáctico. Las rupturas de la norma y las revelaciones de los procedimientos constructivos.

Bibliografía:

Bowie, A. "Música, lenguaje, arte", *Estética y subjetividad*, Madrid, Visor, 1999

Duguet, A.M. "Dispositif", Paris, Communications, 1989

Parte 2: dictante [Nombre de Prof. 2]

1ª Reunión

Introducción al problema de la modernidad artística. Su relación con la crisis del modelo representacional clásico. Comportamientos productivos y espectatoriales según los dispositivos artísticos del momento pre-moderno: la representación mimética y el cuadro con marco.

Bibliografía:

Moyinedo, Sergio. "Historia del Arte y reescritura del pasado", *Discutir el canon. Tradiciones y valores en crisis*, CAIA, Buenos Aires, 2003.

Danto, Arthur. "Introducción: moderno, posmoderno y contemporáneo", "Narrativas maestras y principios críticos" *Después del fin del arte*. Paidós, Barcelona.

2ª Reunión

Crisis de la representación mimética. De la representación a la pintura: abandono de la representación escenográfica del espacio según P. Francastel. La tensión posimpresionista en el camino a la abstracción:

Bibliografía:

Francastel, Pierre. "Destrucción de un espacio plástico", *Pintura y Sociedad*, Madrid, Cátedra, 1984.

3ª Reunión

La cuestión de las vanguardias. Abstraccionismo: pinturas y manifiestos. Cuadros sin marco: cuestionamientos del marco en la pintura abstracta de las décadas de los 40's y 50's; expresionismo abstracto, abstracción post-pictórica, concretos y madis.

Bibliografía:

Greenberg, Clement. "La crisis de la pintura de caballete", *Arte y Cultura*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.

Maldonado, T. y otros, "Manifiesto invencionista", "en Cippolini, Rafael, *Manifiestos argentinos 1900-2000*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2003.

Rhod Rothfuss, "El marco: un problema de la plástica actual", En Cippolini, R., op cit.

Bürger, Peter. Prólogo "Perfiles encontrados" por Helio Piñón, *Teoría de la vanguardia*, Barcelona, Ed. Península, 1987.

Krauss, Rosalind. "La originalidad de la Vanguardia", en *La originalidad de la Vanguardia y otros mitos modernos*, Madrid, Alianza, 1996.

4ª Reunión

Modos de existencia de la obra de arte en la neovanguardias. Nuevos dispositivos artísticos: reconfiguración de los comportamientos productivos/espectatoriales.

Desmaterialización y rematerialización del arte: el estado conceptual según G. Genette.

Bibliografía:

Genette, Gérard. "El estado conceptual", *La obra del arte*, Tomo I. Barcelona, Lumen, 1997.

Kosuth, J. "Arte y Filosofía" en Marchán Fiz, S. *Del arte Objetual al arte de concepto*, Madrid, Akal, 1986.

Sol Lewitt. "Sentencias sobre el arte conceptual" en Marchán Fiz, S., op cit.

Art & Language "Entrevista" en Marchán Fiz, S., op cit.

5ª Reunión

Cuerpo, Acción, Objeto, Concepto. Reconfiguración de las entidades enunciativas: nueva obra, nuevo artista, nuevo espectador. Trascendencias de la obra de arte en el mundo de la (des)materialidad conceptual: el problema de su reproductibilidad.

Bibliografía:

Genette, Gérard. "La obra plural", *La obra del arte*, Tomo I. Barcelona, Lumen, 1997.

Marchán Fiz, S. *Del arte objetual al arte de concepto*, Madrid, Akal, 1986. (texto de consulta)

6ª Reunión

El problema de la contemporaneidad: el fin de las narrativas maestras según A. Danto. Situación de la posvanguardia.

Bibliografía:

Danto, Arthur. "Introducción: moderno, posmoderno y contemporáneo", "Narrativas maestras y principios críticos"*Después del fin del arte*. Barcelona, Paidós, 1999.

Parte 3: dictante [Nombre de Prof. 3]

1ra Reunión

El problema de la enunciación en el arte. Figuras de "artista" antes de la Modernidad: entre el oficio y la profesión.

Bibliografía:

Heinich, N (1996) *Être artiste*. Paris: Klincksieck

Carlón, M. (1994) *Imagen de arte/Imagen de información*. Buenos aires, Atuel

2ª Reunión

El artista como creador y el artista como operador de los lenguajes en el Romanticismo. La figura de artista como representación en el arte objetual y en la vida metadiscursiva.

Bibliografía:

Schaeffer, J. M. y Flahault, F. (1996) Presentación de *La création*. Revista *Communications*. Paris: Seuil

Steimberg, O. (1989) "En la línea de los discursos interrumpidos", en Steimberg, O. y Traversa, O: *Estilo de época y comunicación mediática*. Buenos Aires: Atuel, 1996

3ª Reunión

La muerte del autor por Roland Barthes. El artista como presentación ante la desmaterialización del arte. La figura de artista después de su muerte.

Bibliografía:

Barthes, R. (1968) "La muerte del autor", en *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós comunicación, 1999.

Koldobsky, D. "La figura de artista cuando se anuncia su muerte". 2003, inédito

Parte 4: dictante [Nombre de Prof. 4]

1ra Reunión:

El dispositivo cinematográfico sus diferencias con el teatro y la fotografía. La posición del espectador: una relación problemática en el campo del arte.

Bibliografía

Metz, C. "El film de ficción y su espectador", *Cine y psicoanálisis*, Barcelona, GG.

2da Reunión:

Los verosímiles en el cine y la literatura: un espacio de cambio sus consecuencias en el terreno de la crítica.

Bibliografía

Metz, C. "El decir y lo dicho en el cine", *Lo verosímil*, Buenos Aires, ETC.

3ra Reunión

Producción textual y género la revelación del trabajo sobre el significante.

Bibliografía

Steimberg, O. "Proposiciones sobre el género", *Semiótica de los medios masivos*, Buenos Aires, Atuel, 1998

Tassara, M. *El castillo de Borgonio. La producción de sentido en el cine*. Buenos Aires, Atuel, 2002

4. Modo de aprobación del seminario

Para la aprobación del seminario se hace necesario asistir al 80% de las clases y cumplir con un trabajo escrito. El trabajo consistirá en la comparación entre dos textos, en que ambos pueden formar parte de la bibliografía, o bien contrastarse uno discutido en clase con otro elegido por el participante. Se suministrará durante el seminario una lista de posibles temas de trabajo.

El texto a presentar debe ser breve, entre 8 y 10 páginas A4, cuerpo 12, interlineado simple (2.5cm de margen superior e inferior, izquierdo y derecho). Se señalarán también durante el curso un conjunto de propiedades que debe cumplir la redacción y organización del ejercicio.

PROGRAMA DEL SEMINARIO SA

Programa correspondiente al dictado de la 4ta. Cohorte/2006 (anterior al inicio del PICT 38120)

**Instituto Universitario Nacional del Arte
Área Transdepartamental de Crítica de Artes**

Carrera de especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes

Seminario: Semiótica de las Artes

UNIDADES

- | | |
|----------|---|
| Unidad 1 | ¿Qué es la Semiótica? Alcances y límites. Semiología y Semiótica. |
| Unidad 2 | El desplazamiento de la problemática de la <i>obra de arte</i> al de la <i>artisticidad</i> en obra. |
| Unidad 3 | El abordaje de los fenómenos artísticos I. Revisión de las entradas para la descripción: dispositivo, imagen, registro, lenguaje, género, estilo, campo temático, campo retórico. |
| Unidad 4 | El abordaje de los fenómenos artísticos II. La metáfora. |
| Unidad 5 | El abordaje de los fenómenos artísticos III. La escena enunciativa. |
| Unidad 6 | Descripción de fenómenos artísticos atendiendo a las diferencias textuales, de asentamiento y de circulación. |

PLANIFICACIÓN

PLANIFICACIÓN GENERAL

El siguiente esquema indica el número de clases dedicado a cada unidad, así como también el orden y las fechas de cada una. La unidad 6 comienza en la segunda clase y recorre todo el curso en forma transversal.

		CLASE								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Unidad	1									
	2									
	3									
	4									
	5									
	6									

PROGRAMACIÓN DE CLASES

Nº de clase	Fecha	Unidad	Contenidos teóricos
1		1	- Presentación del Seminario- Presentación de los alumnos - Revista "Lenguajes": la semiótica y los discursos críticos - Oscar Steimberg: "De qué trató la Semiótica" - Paolo Fabbri: dos tradiciones de la disciplina - Introducción a Eliseo Verón: la teoría de los discursos sociales
2		1	Eliseo Verón: <i>El cuerpo de las imágenes</i>
3		2	Jakobson – Goodman – Genette
4		2	Schaeffer – Tassara – Calíbrese
5		3	Repaso de nociones a través del análisis de imágenes: dispositivo, imagen / imágenes, registro, lenguaje, géneros / estilos (se trabaja sobre toda la bibliografía de referencia de la unidad).
6		3	Los alumnos exponen la bibliografía obligatoria de la unidad 3. TP: Describir un fenómeno artístico elegido (primera aproximación).
7		4	Los alumnos exponen textos: distintas perspectivas sobre metáfora/metonimia: Lakoff y Johnson, Fabbri, Jakobson, Metz, Ricoeur
8		5	Análisis de casos / textos particulares: Gombrich (Paisaje), Calabrese (Análisis de <i>Los embajadores</i> de Holbein), Barthes (la mesa japonesa), Levi-Strauss (Poussin), Tassara (<i>Adiós a las Vegas</i>), Masotta (el pop), Soto (Naturaleza Muerta).
9		5	Se continúa el mismo trabajo que la clase anterior. Steimberg: la problematización de la escritura TP: Jerarquizar los niveles de análisis en la descripción realizada

UNIDADES: CONTENIDO MÍNIMO Y BIBLIOGRAFÍA

UNIDAD 1: ¿QUÉ ES LA SEMIÓTICA? ALCANCES Y LÍMITES. SEMIOLOGÍA Y SEMIÓTICA

Contenidos generales

Introducción a la perspectiva semiótica. La mirada sobre los fenómenos. Semiótica de las artes / Filosofía del arte / Sociología del arte. El imaginario y lo real. La "puesta en escena". La Semiótica y los "discursos críticos".

Número de clases previstas: 2

Bibliografía obligatoria

- Indart, Juan Carlos; Steimberg, Oscar; Traversa, Oscar y Verón, Eliseo (1974) "Presentación - Medios masivos y política cultural: Teoría, estrategia, tácticas" en Revista *Lenguajes* nº 1 (abril de 1974), Buenos Aires, Nueva Visión.
- Verón, Eliseo (2001) "Televisión y democracia: el estatuto de la puesta en escena" y "El cuerpo de las imágenes" en *El cuerpo de las imágenes*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Steimberg, Oscar (1998) "De qué trató la Semiótica", en *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires, Atuel. [ed. orig. 1993]
- Fabbri, Paolo (2000) "Prólogo", "Introducción" y "Capítulo 1" en *El giro semiótico*, Barcelona, Gedisa. [ed. orig. 1998]

Bibliografía de referencia

- Verón, Eliseo (1974) "Para una semiología de las operaciones translingüísticas", en Revista *Lenguajes* nº 2 (diciembre de 1974), Buenos Aires, Nueva Visión.
- Verón, Eliseo (1986), *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa.
- Barthes, Roland (1990) *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*, Barcelona, Paidós. [ed. orig. 1980]

UNIDAD 2: EL DESPLAZAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA DE LA OBRA DE ARTE AL DE LA ARTISTICIDAD EN OBRA

Contenidos generales

El desplazamiento de la pregunta ¿qué es el arte? a la cuestión de la *artisticidad* en los productos y la del *hacer artístico en la producción*.

Número de clases previstas: 2

Bibliografía obligatoria

- Jakobson, R. (1985) "Lingüística y poética", en *Ensayos de Lingüística general*, Barcelona, Planeta-Agostini.
- Goodman, Nelson (1990) "¿Cuándo hay arte?" en *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor.

- Genette, Gérard (1997) "Introducción" en *La obra del arte*, Barcelona, Lumen.
- Schaeffer, Jean-Marie (1990) "Introducción" y "La problemática del arte" en *La imagen precaria del dispositivo fotográfico*, Madrid, Cátedra.
- Tassara, Mabel (2001) "Ontología y Poética. Analogía y Arte: relato de una tensión histórica", en *El Castillo de Borgonio. La producción de sentido en el cine*, Buenos Aires, Atuel.
- Calabrese, Omar (1993) "El lenguaje de la crítica de arte", en *Cómo se lee una obra de arte*, Madrid, Cátedra.

UNIDAD 3: EL ABORDAJE DE LOS FENÓMENOS ARTÍSTICOS I

Contenidos generales

Revisión de nociones / conceptos: Dispositivo. Imagen / imágenes. Registro. Lenguaje. Géneros / estilos.

Número de clases previstas: 2

Bibliografía obligatoria

- Gombrich, E. H. (1968) "Tradición y expresión en la "naturaleza muerta occidental" en *Meditaciones sobre un caballo de juguete*, Barcelona, Seix Barral.
- Gombrich, E. H. (2000) "La teoría del arte renacentista y el nacimiento del paisajismo" en *Norma y forma. Estudios sobre el arte del renacimiento 1*, Singapur, Debate. [ed. orig. 1966].
- Gombrich, E. H. (2000) "El estilo *all'antica*: imitación y asimilación" en *Norma y forma. Estudios sobre el arte del renacimiento 1*, Singapur, Debate. [ed. orig. 1966].
- Panofsky, Erwin (1984) "El movimiento neoplatónico en Florencia y el Norte de Italia (Bandinelli y Tiziano)" en *Estudios sobre iconología*, Madrid, Alianza Universitaria, [ed. orig. 1962].

Bibliografía de referencia

- Steimberg, Oscar (1998) "Proposiciones sobre el género", en *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*, Buenos Aires, Atuel. [ed. orig. 1993]
- Bajtín, Mijail (1982) "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Genette, Gerard (1988) "Géneros, tipos, modos" en AA.VV (1988) *Teoría de los géneros contemporáneos*, Madrid, ARCO /Libros SA.
- Metz, Christian (1972) "El cine, ¿lengua o lenguaje?" en *Ensayos sobre la significación en el cine*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- Metz, Christian (1974) "El estudio semiológico del lenguaje cinematográfico", revista *Lenguajes* número 2, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Verón, Eliseo (1974) "Para una semiología de las operaciones translingüísticas" revista *Lenguajes* número 2, Buenos Aires, Nueva

- Visión. También en Verón, Eliseo (1996) *Conducta, estructura y comunicación. Escritos teóricos 1959-1973*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Schaeffer, Jean-Marie (1990) *La imagen precaria del dispositivo fotográfico*, Madrid, Cátedra [ed. orig.1987].
 - Traversa, Oscar "Aproximaciones a la noción de dispositivo" (documento de trabajo).
 - Fernández, José Luis (1994) "La entrada mediática" en *Los lenguajes de la radio*, Buenos Aires, Atuel.
 - Carlón, Mario (1998) "Construcciones del sujeto en medios gráficos a partir de transmisiones televisivas". Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Semiótica Visual, Siena.

UNIDAD 4: EL ABORDAJE DE LOS FENÓMENOS ARTÍSTICOS II

Contenidos generales

Los temas. Narración / Descripción. Lo modal y lo aspectual en el relato. Metáfora y cognición.

Número de clases previstas: 1

Bibliografía obligatoria

- Ricoeur, Paul (1995) "Introducción" en *Tiempo y narración (tomo 1)*, México, Siglo XXI.
- Hamon, Philippe (1991) "Conclusión" en *Introducción al análisis de lo descriptivo*, Buenos Aires, Edicial.
- Fabbri, Paolo (2000) "Capítulo 2" en *El giro semiótico*, Barcelona, Gedisa. [ed. orig. 1998]
- Lakoff; George y Johnson, Mark, "Los conceptos mediante los que vivimos", "La sistematicidad de los conceptos metafóricos" y "Metonimia" en *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Catedra, 1998.
- Metz, Christian (1979) "Retórica y lingüística: El gesto jakobsoniano" en *Psicoanálisis y cine: el significante imaginado*, Barcelona, Gustavo Gilli.
- Jakobson, R. (1985) "Lingüística y poética", en *Ensayos de Lingüística general*, Barcelona, Planeta-Agostini. [ed. orig. 1960]

UNIDAD 5: EL ABORDAJE DE LOS FENÓMENOS ARTÍSTICOS III

Contenidos generales

La "puesta en escena" de la enunciación.

Número de clases previstas: 2

Bibliografía obligatoria

- Tassara, Mabel (2001) "La percepción del narrador en el relato fílmico", en *El Castillo de Borgonio. La producción de sentido en el cine*, Buenos Aires, Atuel.

- Steimberg, Oscar (1998) "Proposiciones sobre el género", en *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*, Buenos Aires, Atuel. [ed. orig. 1993]
- Verón, Eliseo (2001) "Televisión y democracia: el estatuto de la puesta en escena" y "El cuerpo de las imágenes" en *El cuerpo de las imágenes*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Borges, Jorge Luis y Bioy Casares, Adolfo "Eclosiona un arte" en *Crónicas de Busto Domecq*, Barcelona, Losada.
- Calvino, Italo (1999) "I" en *Si una noche de invierno un viajero*, Madrid, Ediciones Siruela.

UNIDAD 6: RECORRIDO POR FENÓMENOS ARTÍSTICOS

Contenidos generales

Ejemplos que recorren diferentes lenguajes y problemáticas.

Bibliografía

- Fabbri, Paolo (1995) "Las pasiones del rostro", en *Tácticas de los signos*, Barcelona, Gedisa. [ed. orig. 1989]
- Lévi-Strauss (1994) "I, II, III, IV, V" en *Mirar, escuchar, leer*, Buenos Aires, Ariel. [ed. orig. 1993]
- Calabrese, Omar (1993) "Naturaleza muerta" y "La intertextualidad en pintura. Una lectura de los Embajadores de Holbein" en *Cómo se lee una obra de arte*, Madrid, Cátedra.
- Eco, Umberto (1984) "Perspectivas de una semiótica de las artes visuales" en *Revista de estética* n°2 (1984) Buenos Aires, Centro de Arte y Comunicación (CAYC).
- Schaeffer, Jean-Marie (1990) "La problemática del arte" en *La imagen precaria del dispositivo fotográfico*, Madrid, Cátedra [ed. orig. 1987].
- Soto, Marita (1998) "Tres casos de naturaleza muerta mediática" en de Oliveira, Ana Claudia y Fachine, Yvana (eds.), *Visualidade, urbanidade, intertextualidade*, Sao Paulo, Hacker.
- Tassara, Mabel (2001) "Posmodernidad y...¿después?", en *El Castillo de Borgonio. La producción de sentido en el cine*, Buenos Aires, Atuel.
- Masotta, Oscar (1967) "Los imagineros argentinos" en *El "pop-art"*, Buenos Aires, Nuevos Esquemas.
- Steimberg, Oscar (2004) "Algunos espacios de discusión, en la cambiante escritura de las ciencias sociales", *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Junio 2004 (en prensa).

MODALIDAD DE TRABAJO Y EVALUACIÓN

Las clases del seminario combinarán la modalidad expositiva tanto por parte de los docentes como de los alumnos.

Para su aprobación se deberá entregar un trabajo práctico individual que se compondrá de tres partes (dos de ellas con entrega durante el seminario):

- Descripción: a partir de las nociones y categorías vistas durante el seminario deberán describir un fenómeno artístico
- Jerarquización: una vez realizada la descripción se deberán jerarquizar los niveles de análisis puestos en juego
- Escritura: pondrán en obra un discurso crítico a partir de lo realizado en las dos primeras entregas

Anexo 15

PROGRAMA DE TPr

Programa correspondiente al dictado de la 4ta. Cohorte/2006 (anterior al inicio del PICT 38120)

Área Transdepartamental de Crítica de Artes

Carrera de especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes

Taller de Producción (80hs)

El taller de producción supone un ejercicio intenso de todas las instancias teóricas y prácticas puestas en acción durante el año y medio de duración de la **Carrera de Especialización**.

Propone el desarrollo de un suceso artístico, un evento, en cierta manera un espectáculo con todas las instancias y pasos que hacen a su concreción social: desde la idea hasta la planificación de su realización. Esto quiere decir que los alumnos deben realizar el mismo proceso que un director de museo, un galerista, un director de un festival.

En forma breve deberá recorrer los siguientes pasos

Idear el tipo de proyecto artístico a desarrollar

Sobre el supuesto "festival de cine", "muestra plástica", "desfile de modas", "muestra de Video danza" o teatro, ópera, y otros que pueden ser inéditos se desplegará un CPM. Un desarrollo día por día del tiempo a transcurrir antes del evento y las actividades que han de realizarse en cada fecha. De manera tal que presentará un desarrollo del tiempo, las acciones a ejecutar y el uso de un presupuesto.

En cada uno de los casos elegirá un lugar donde desarrollara el evento y una red mediática de distribución de la publicidad.

Elaborará todas las piezas publicitarias, notas en los medios, eventos previos y críticas.

Objetivos

Que el alumno sea capaz de planificar, organizar y producir la difusión de un evento artístico: muestra pictórica, escultórica,

pequeños festivales (teatrales, cinematográficos, musicales u otros) y de proveer a su difusión en términos de diferentes públicos: expertos, simples fruidores, integrantes del campo artístico, de la producción, críticos, galeristas, personal de museos, periodistas, coleccionistas y otros.

El trabajo final de los alumnos del Área Transdepartamental de Crítica de Artes tiene entre sus propósitos la evaluación del ciclo de tareas cumplido, ya que se pondrán a prueba todos los conocimientos y habilidades que el Área intento transmitirle y desarrollar al educando.

Favorecer la inserción en un grupo de trabajo para que surja en cada equipo una noción de trabajo en grupo y de multidisciplinaridad como modo de encarar las dificultades. Hacemos la reserva de que aunque se trabaje en equipo cada trabajo final es la obra de un solo cursante.

Que el alumno esté capacitado para el diseño y planificación de un evento artístico en museos, galerías, centro de exposición u otros lugares públicos o privados ya existentes o diseñados por él mismo.

Que pueda desarrollar diferentes procesos escriturales en la difusión mediática de las artes: textos críticos, textos de difusión, textos de presentación, escritura de catálogos, folletos, gacetillas periodísticas y otros, generales y/o particulares; según la especificidad de cada evento.

Que el alumno pueda poner en juego su creatividad con respecto al diseño de los temas de los eventos en diferentes soportes, lenguajes, agrupaciones, clasificaciones como por ejemplo: pintura, escultura, cine, video, teatro, danza, música objetos, colecciones, gráfica, sonido y aún otros no tomados en cuenta hasta el momento.

Los temas pueden estar relacionados con coyunturas sociales de género y estilo, con detecciones de demandas masivas o de sector, o que se justifiquen por la promoción de las artes y el desarrollo cultural.

Contenidos

La actividad del taller será de carácter transversal en relación con el conjunto de los seminarios y talleres de la carrera. Por lo tanto, para la realización del trabajo final los alumnos usarán como bibliografía la dada en todos los seminarios anteriores cursados y la específica del Taller de Producción. El educando pondrá en acción sus conocimientos sobre las disciplinas o lenguajes artísticos. El funcionamiento de la crítica y los medios, la especialización en la redacción de textos críticos y de difusión, los formatos mediáticos y su conocimiento, las razones y taxonomías de géneros y estilos de

época y el análisis discursivo. Sumado a ello el conocimiento de las prácticas mediáticas, el desarrollo del CPM *Critical Path Method* o Camino Crítico (como método organizativo que llevará al desarrollo, en términos temporales del trabajo de campo, la investigación, la planificación y la ejecución).

El trabajo final suma a ellos el trabajo de campo y la investigación necesaria para la planificación del evento.

En ambos talleres (Producción y proyectos mediáticos) se abarcan el desarrollo de las diferentes instancias de la comunicación de un acontecimiento y/o proyecto artístico, y la producción en el sentido más concreto: el de los materiales textuales que integran el ciclo de organización y difusión mediática de las artes.

El diseño y ejecución de los diferentes formatos en los que se ubica el arte en los medios: la crítica, el comentario de actualidad, el reportaje, y otras formas de diálogo mediáticas. El desarrollo de las hipótesis de recepción desarrolladas en las estrategias de contacto con los diferentes públicos.

El primero de los objetivos de este taller es la ejecución de un modelo de trabajo que el alumno pueda mostrar como de su autoría original, en prueba de su capacitación. El segundo que este tipo de trabajo sirva a la vez como presentación personal con su CV integrado y sesgado.

Los contenidos del trabajo estarán basados en las siguientes áreas:

Primera Fase

A) Redacción de un currículum vitae convenientemente sesgado hacia el objetivo del área de las competencias de la crítica y la difusión de textos mediáticos, y la organización de eventos artísticos.

B) Está basada en la propuesta de los eventos artísticos que deberán intentar mostrar propuestas innovadoras. Para ello, el alumno imaginará dos eventos que serán juzgados por su atractivo estético, por su nombre (en el sentido de la construcción que implica), por la propuesta de real valor cultural, por su originalidad, y por el probable poder de convocatoria en relación con el público al cual se dirige (target). La descripción de los eventos planeados deberá también adosar una explicación, de no menos de 25 líneas, acerca de las razones por las cuales se creó que es conveniente este tipo de programa, con este tema, estos artistas y estas obras. También deberá desarrollar cuáles serían los logros alcanzados y en qué áreas.

Segunda Fase

De los dos eventos imaginados, uno de ellos contarán con un dossier de datos acerca de las obras: reproducciones, ubicación en estilo de época, género, estilo personal del autor, lugar que ocupan dentro de la cultura argentina o internacional y en su disciplina, pertenencia a una escuela o movimiento y en su disciplina, biografía de los artistas convocados, y una crítica descriptiva argumentativa de corte público de su obra general.

Tercera fase

De los dos eventos consignados, el o los alumnos deberán tomar uno y desarrollarlo en toda su amplitud con un dossier de datos acerca de las obras: reproducciones, ubicación en estilo de época, género, estilo personal del autor, lugar que ocupan dentro de la cultura argentina o internacional y en su disciplina, pertenencia a una escuela o movimiento, biografía de los artistas convocados, y dos críticas descriptivas argumentativas, una de corte público y otra que muestre erudición de su obra general.

A partir de un presupuesto determinado común a lo destinado a estos eventos -para el desarrollo de paratextos dentro y fuera, antes, durante y después del evento: publicidad, promoción, afiches, avisos, catálogos y otros de ocurrencia personal-.

Se trabajara con ejemplos de lo que no se debe hacer, vg. encargar los trabajos de imprenta con demasiada antelación:

1) No se pueden hacer cambios de último momento: Si un artista falla el nombre quedará allí anunciando a quien que no estará; o un traslado de la fecha.

2) Necesidad de tener un depósito para almacenar el material y así evitar el pago de transportes innecesarios, imposibilidad de incluir nuevos sponsors.

El alumno cuenta con un tiempo virtual de un año para el desarrollo de este proyecto, para ello deberá planear sus actividades e inversiones de manera tal de no sufrir apuros por problemas económicos, necesidad de depósitos por acumulación de materiales, falta de tiempo o la no prevención ante posibles cambios por factores externos imprevistos.

Organización de una oficina de prensa. Redacción de información a los medios a partir del primer mes. Cada uno de los trabajos propuestos deberá ser ejecutado.

Estructuración de una estrategia para ir imponiendo el evento con informaciones directas e indirectas.

Armado de eventos previos o paralelos para dar brillo al evento principal: reuniones con periodistas, paneles de críticos, artistas, curadores.

También se deberá atender a los festejos del día de inauguración y se deberá confeccionar una lista de invitados especiales y programar su atención.

Entrega de los dossiers a periodistas y críticos especializados.

Armado de un plan de etapas:

Desde la idea primera y la descripción del acontecimiento que llevarán el proyecto a un nombre que comenzará a construir el acontecimiento, para luego programar la campaña de difusión mediática. Todos estos pasos deberán ser descritos y organizados según un Plan de Camino Crítico.

Desarrollo de los géneros periodísticos y publicitarios elegidos.

Armado de las piezas correspondientes

Distribución en el tiempo de los materiales.

Pauta mediática

Los trabajos del taller

Trabajo de campo e investigación

El trabajo de campo se desarrollará en la recolección, clasificación y reconstrucción de experiencias de: museos, galerías, eventos musicales, teatrales, cinematográficos y otros similares u otros diferentes y específicos por el tipo temático del trabajo elegido.

La elección de un lenguaje cinematógrafo, pintura, escultura, televisión, teatro, danza o cualquier otro, habilitará la consulta a los profesores de esa especialidad del **Área Transdepartamental de Crítica de Artes** que, en consulta con el alumno, elaborarán una bibliografía para cada caso.

Metodología de trabajo

El desempeño de un taller implica un trabajo interactivo. Esta interacción entre las partes del proceso educativo hace que cada clase se planteé una relación entre el objeto de estudio y su reconstrucción por parte de los educandos con la supervisión del profesor. Este procedimiento se llevará a cabo en casi todas las clases. En alguna de ellas se planteará un tema y su tratamiento devengará en un trabajo que integrará el trabajo final.

1. Esquema de evaluación

Dadas las características interactivas del taller, se evaluará la participación en clase durante el semestre.

Dentro de las posibilidades del alumnado, se tratará de inducir a terminar el trabajo previa o simultáneamente con la cursada

2. Criterios de evaluación

Criterios generales para la evaluación de los aprendizajes durante las clases: Pertinencia, saber del tema, profundidad y capacidad crítica, entusiasmo, participación, originalidad y posesión de opinión personal.

3. Presentación del trabajo final

La presentación del trabajo, su diagramación, la correcta exhibición de su planificación, los trabajos críticos, su planteo mediático: pauta de distribución y publicación, los textos elegidos, el trabajo de campo, y una escritura atractiva y precisa, serán factores determinantes en la evaluación.

4. Régimen de aprobación

Régimen de aprobación con nota final de siete a diez.

Anexo 16

Reglamento de la Carrera de Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes

REGLAMENTO APROBADO POR RESOLUCIÓN DEL CONSEJO DE CARRERA Nº 033/09

TÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 1º - La Carrera de posgrado de "Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes" está organizada de acuerdo con las pautas establecidas en la Ordenanza Nº 0009 del Consejo Superior del Instituto Universitario Nacional de Artes, así como las normas que establezca el presente Reglamento.

ARTÍCULO 2º - Las situaciones no contempladas en este Reglamento serán resueltas por el Consejo de Carrera, con vista al Director de la Carrera y la coordinación de Posgrado.

ARTÍCULO 3º - El presente reglamento no garantiza el dictado de la carrera todos los años, situación que se encuentra sujeta a los criterios de la autoridad correspondiente. La resolución de las cuestiones que surjan frente a una eventual interrupción o suspensión del dictado queda comprendida en las generales del artículo anterior.

TÍTULO II

ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y PROCESO Y MODALIDAD DE CURSADO

ARTÍCULO 4º - El plan de estudios de la "Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes" responde a la modalidad de currícula estructurada.

ARTÍCULO 5º - La duración normal estimada de la carrera será de tres cuatrimestres. Cualquier alteración de este plazo deberá ser aprobada por el Consejo de Carrera y estar debidamente fundamentada.

ARTÍCULO 6º -La Especialización comprende un programa académico, que abarca dos modalidades: Seminario y Taller, según lo dispuesto en la resolución (R) 0411/03.

ARTÍCULO 7º - El dictado de asignaturas se organizará de la siguiente manera:

DICTADO	ASIGNATURA	CARGA HORARIA	CORRELATIVIDADES
1er. Cuatrimestre	Problemáticas del Artes Contemporáneo	36hs.	---
	Los Medios y la Crítica	36hs.	aprobada Problemáticas del Arte Contemporáneo
	Taller de Redacción	36hs.	---
2do. Cuatrimestre	Discursividades Mediáticas	36hs.	aprobada Problemáticas del Arte Contemporáneo
	Semiótica de las Artes	36hs.	aprobada Problemáticas del Arte Contemporáneo
	Formatos Mediáticos I	24hs.	aprobada Problemáticas del Arte Contemporáneo
	Formatos Mediáticos II	24hs.	aprobada Problemáticas del Arte Contemporáneo
3er. Cuatrimestre	Análisis de los Géneros y los Estilos Contemporáneos	36hs.	aprobada Problemáticas del Arte Contemporáneo
	Taller de Proyectos	36hs.	aprobada Taller de Redacción
	Taller de Producción	60hs.	aprobada todas las asignaturas

ARTÍCULO 8º - Como evaluación final de la carrera se deberá elaborar y aprobar un Trabajo Final Integrador (TFI), en el marco del taller final de Producción.

ARTÍCULO 9º - Las modalidades de elaboración y entrega del TFI serán especificadas en el programa del taller de Producción. Una copia impresa del TFI o, si esto fuera imposible por la naturaleza del soporte, una constancia de entrega del mismo al docente (avalada por este último) deberá ser ingresada por la mesa de entradas del Área. En el caso de tratarse de soporte papel o electrónico, una vez aprobado el Taller de Producción la copia permanecerá, como material de consulta, archivada en el Centro de Documentación del Área. La misma entrega por mesa de entradas implica, por parte del autor, la aceptación para que esto ocurra.

ARTÍCULO 10º - Los aspirantes que se inscriban en la carrera deberán atenerse a las disposiciones de este reglamento en cuanto a requisitos de admisión, plazos, correlatividades y evaluación. La condición de alumno regular de la carrera se mantendrá hasta el egreso siempre que:

- Se respeten y cumplan las normas previstas en el Estatuto del Instituto Universitario Nacional de Artes.

- Se aprueben en tiempo y forma las asignaturas previstas en la estructura curricular.
- Se abonen puntualmente las contribuciones exigidas para cursar la carrera.

Una vez finalizado el cursado de la carrera en condición de regular, incluida la aprobación del Trabajo Final Integrador, el alumno se encuentra en condiciones de recibir el título de Especialista en producción de textos críticos y de difusión mediática de las artes.

ARTÍCULO 11º - Los aspirantes podrán, eventualmente, cursar asignaturas de manera independiente del régimen de cursado regular de la carrera, debiendo atenerse a las disposiciones de este reglamento en cuanto a requisitos de admisión, y a la obligación de abonar puntualmente las contribuciones exigidas para este tipo de actividad. Si junto con el de asistencia pretende obtener un certificado de aprobación de la asignatura, a los requisitos mencionados antes deberá sumarle las disposiciones generales de este reglamento en cuanto a las modalidades y los plazos de evaluación. La posibilidad de cursar bajo esta modalidad está sujeta a los cupos disponibles para cada asignatura, una vez cubiertos por los alumnos regulares.

ARTÍCULO 12º - Cada asignatura será aprobada en forma individual, respetándose el régimen de correlatividades establecidas en el presente reglamento.

ARTÍCULO 13º - Las condiciones requeridas para presentar el trabajo de aprobación solicitado en las asignaturas serán: la asistencia a no menos del setenta y cinco por ciento (75 %) del total de las actividades programadas y el cumplimiento de las exigencias que, a tal efecto, establezca cada docente dictante. Estas exigencias, junto a la modalidad del trabajo de aprobación y las fechas de su recepción, deben estar explicitadas en el programa de la asignatura (acompañar con descripción de procedimiento). Las condiciones para presentar el trabajo de aprobación se mantendrán vigentes por un plazo de seis (6) meses contados a partir de haber finalizado el cursado de la asignatura, con opción de solicitar una prórroga al Director de Carrera por otros seis (6) meses.

ARTÍCULO 14º - La duración total de la Carrera, incluida la entrega del Trabajo Final Integrador, no podrá exceder de treinta (30) meses. El Director podrá conceder hasta un máximo de doce (12) meses de prórroga, cuando causas excepcionales lo justifiquen. Pasado este plazo, e independientemente de la cantidad de asignaturas que tenga pendientes de aprobación, el alumno deberá solicitar la restitución de la condición de alumno regular y deberá abonar la contribución vigente para el cursado de la carrera, a excepción de la matrícula. El Comité Académico evaluará la situación específica de cada solicitante y asesorará al Consejo de Carrera del Área acerca de la conveniencia de que el alumno vuelva a cursar asignaturas aprobadas en la inscripción anterior.

ARTÍCULO 15º - El alumno que omitiera cursar alguno de las asignaturas previstas en cada cuatrimestre podrá solicitar su reinscripción para cursarla dentro de los dos años siguientes. Este pedido de reinscripción no podrá abarcar más de un (1) seminario por cuatrimestre y deberá abonar la contribución vigente para el cursado de seminarios de la carrera.

ARTÍCULO 16º - El calendario académico será aprobado por el Consejo de Carrera del Área, a propuesta del Director de la Carrera.

ARTÍCULO 17º - La escala de calificaciones y la confección de actas de exámenes se regirán por las reglamentaciones vigentes (resolución (R) 150/00).

TÍTULO III DEL GOBIERNO

ARTÍCULO 18º - El Director y el Comité Académicos son las máximas autoridades de la Carrera de "Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes".

ARTÍCULO 19º - La Dirección Académica de la carrera estará a cargo de un Director que será designado por el Consejo de Carrera del Área Transdepartamental de Crítica de Artes, a propuesta del Director del Área. Los Directores de las Carreras de Posgrado se designarán por un plazo de 4 (cuatro) años con una sola opción de renovación por igual período.

ARTÍCULO 20º - Son funciones de Director:

- a) Proponer la designación de los profesores y las áreas temáticas cubiertas por los seminarios y otras actividades que estarán a su cargo, a las autoridades pertinentes.
- b) Mantener la oferta académica en coherencia con el perfil de actividades que exija la carrera.
- c) Gestionar la firma de convenios específicos con instituciones del país y del extranjero.
- d) En conjunto con el Comité Académico, diseñar y proponer a las autoridades pertinentes especificaciones o ampliaciones reglamentarias no previstas que se consideren necesarias para el funcionamiento de la carrera de posgrado a su cargo.
- e) En conjunto con el Comité Académico, evaluar la propuesta y los antecedentes de los candidatos al Posgrado para decidir su aceptación.

ARTÍCULO 21º - El Comité Académico de la carrera estará constituido por especialistas de reconocida trayectoria en el tema, en un número no inferior a cuatro (4), y designados por el Consejo de Carrera del Área Transdepartamental de Crítica de Artes, a propuesta del Director del Área. Se designarán por un plazo de 2 (dos) años renovables.

ARTÍCULO 22º - Son funciones del Comité Académico:

- a) Asesorar sobre la designación de los profesores y los seminarios y actividades curriculares que se ofrecen en las carreras.
- b) Realizar los coloquios previos de evaluación y admisión de los postulantes.
- c) Realizar el diseño de instrumentos que permitan evaluar el funcionamiento de la Carrera de Posgrado.

TÍTULO IV DE LA ADMISIÓN

ARTÍCULO 23º - El aspirante a alumno regular deberá poseer título de grado universitario. Ser argentino o extranjero con conocimiento del idioma español. Excepcionalmente, se podrá habilitar la inscripción a las personas que no posean títulos universitarios, pero que por sus méritos intelectuales y científicos, debidamente acreditados, sean propuestas por el Comité Académico al Director (ART 39ºbis de la ley 24.521 y modificatoria: ART 2º de la ley 25.754) para su

aceptación como alumnos. En esos casos el Comité Académico podrá exigir al aspirante el cumplimiento de una serie de requisitos previos (e.g. el cursado de una materia de grado) o implementar una evaluación de suficiencia que el aspirante deberá aprobar.

ARTÍCULO 24° - El Comité Académico evaluará los antecedentes de los aspirantes para resolver sobre su admisión. La evaluación y selección de los aspirantes se hará conforme a los datos proporcionados en el Curriculum Vitae y, si lo considera conveniente, el Comité puede convocar al aspirante a una entrevista personal.

ARTÍCULO 25° - La inscripción a la Carrera en los términos del marco normativo vigente implica el conocimiento y el consentimiento expreso del postulante acerca de su reglamentación.

TÍTULO V DEL RÉGIMEN DE EQUIVALENCIAS

ARTÍCULO 26° - El reconocimiento de equivalencias se otorgará sobre la base de los siguientes requisitos:

- a) Que el programa de estudios se encuentre legalizado por la institución en que se desarrolló la actividad.
- b) Que en el certificado de aprobación otorgado por la institución figure la carga horaria y la modalidad de evaluación.
- c) Que, si la actividad es un trabajo de campo, debe estar acreditado por los resultados parciales expuestos en publicaciones, producciones, u obras.
- d) Que la carga horaria de las asignaturas, seminarios, talleres, etc. por los que se solicita equivalencia y reconocimiento no sea inferior a la requerida por el cursado del seminario o taller ofrecido por la Carrera.

ARTÍCULO 27° - Se podrá solicitar reconocimiento de equivalencias por un máximo total de dos asignaturas. No se podrá solicitar reconocimiento de equivalencia por el Taller de Producción. La Dirección de la Carrera en conjunto con el Comité Académico tendrá a su cargo la decisión sobre el otorgamiento de equivalencias de otras instituciones o unidades académicas del IUNA.

TÍTULO VI DEL PLANTEL DOCENTE

ARTÍCULO 28° - Los docentes encargados de impartir las asignaturas de la Especialización, serán propuestos por el Director, asesorado por el Comité, en función de sus antecedentes y designados por el Consejo de Carrera. Deberán poseer título similar o superior al de la carrera, o ser profesores, investigadores o profesionales de reconocido prestigio en el área temática a desarrollar.

ARTÍCULO 29° - Serán considerados profesores estables aquellos docentes que formen parte del plantel docente de la Carrera en carácter de Docentes Responsables de las asignaturas. Serán profesores invitados los que asuman el dictado parcial o total de una actividad académica sólo por un período determinado. Se deberá tender a que los docentes estables constituyan al menos el 50 % del cuerpo Docente de la carrera.

ARTÍCULO 30º - Con anticipación mínima de quince (15) días antes del inicio del dictado de la asignatura, el docente a cargo deberá presentar ante el Director y el coordinador de posgrado el Programa con la planificación de las actividades a desarrollar y una clara indicación del procedimiento de evaluación.

ARTÍCULO 31º - Serán funciones de los Docentes Responsables de la Carrera:

- a) Impartir, individualmente o en equipo, el o los cursos previstos en la estructura curricular y proceder a la evaluación y calificación del rendimiento académico de los alumnos.
- b) Atender a la orientación individual o grupal de los alumnos para los trabajos de evaluación y otras tareas requeridas en la carrera.

TÍTULO VII

DE LOS MECANISMOS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

ARTÍCULO 32º - Cada responsable de asignatura elevará al Director, dentro de los sesenta (60) días de finalizada cada actividad, un informe conteniendo sus puntos de vista acerca del desempeño de sus alumnos, calidad y oportunidad del apoyo administrativo y logístico recibido y, eventualmente, sugerencias de modificaciones tendientes al mejoramiento de la carrera.

ARTÍCULO 33º - El Director, en consulta con el Comité Académico, instrumentará un sistema de evaluación, acerca de la calidad del dictado de cada materia, así como un sistema de seguimiento de los graduados.

ARTÍCULO 34º - La Carrera realizará un proceso de autoevaluación permanente, para lo cual conformará una Comisión *ad-hoc*. La misma estará integrada:

- a) por tres (3) profesores responsables de sus cursos, los cuales se designarán en forma rotativa;
- b) por el Director de Carrera;
- c) por dos (2) representantes de alumnos de la Carrera;
- d) por el Coordinador de Posgrado o un miembro del Comité Académico.

ARTÍCULO 35º - Anualmente, la Comisión elevará al Consejo de Carrera y al Comité Académico un informe conteniendo el procesamiento de los resultados arrojados por los mecanismos de evaluación mencionados en los artículos precedentes, datos sobre el presentismo de los alumnos, el rendimiento de las evaluaciones, así como toda otra información que considere útil al objetivo de la evaluación de la carrera.

TÍTULO VIII

DEL FINANCIAMIENTO

ARTÍCULO 36º - Anualmente el Consejo de Carrera del Área fijará el monto de las contribuciones, a propuesta del Director de la Carrera. Dichas contribuciones podrán ser modificadas por el Consejo de Carrera cuando circunstancias debidamente justificadas así lo requieran.

TÍTULO IX
DE LAS EXENCIONES

ARTÍCULO 37º – El régimen de exenciones para los alumnos de la Carrera será regulado por la resolución (C.C.) 003/05 y sus modificatorias. El régimen de exenciones podrá ser modificadas por el Consejo de Carrera cuando circunstancias debidamente justificadas así lo requieran.

TÍTULO X
DEL TÍTULO

ARTÍCULO 38º - El título otorgado por el Área Transdepartamental de Crítica de Artes del IUNA es el de Especialista en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes.

BIBLIOGRAFIA

- Agamben, G. (2007) *Qu'est-ce qu'un dispositif?*. Paris: Rivages.
- Angenot, M. (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Arnoux, E. (2006) *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editores.
- Arnoux, E. (2009) *Escritura y Producción de Conocimiento en las Carreras de Posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editores.
- Aumont, J. (1992) "El papel del dispositivo", en *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Authier-Revuz, J. (1984) "Hétérogénéité(s) Énonciative(s)", *Langages* N° 73.
- Bajtín, M. (2008) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Barrientos Parra, X.; Villaseñor Sánchez, G. (2006) "De la enseñanza a distancia al e-learning: consonancias y disonancias", *Revista Telos* N° 67.
- Barthes, R. (1992) *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1997) *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2003) "¿Qué es la crítica?" en *Ensayos críticos*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Beacco, J.-C. (2004) "Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif", *Langages*, N° 153, Vol. 38.
- Benveniste, E., (2001) "El aparato formal de la enunciación", en *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Benjamin, W. (1989) "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica" en *Discursos Interrumpidos 1*. Buenos Aires: Taurus.
- Bermúdez, N. (2009) "Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado" en *Escritura y Producción de Conocimiento en las Carreras de Posgrado*, Arnoux, E. Buenos Aires: Santiago Arcos Editores.

Bettetini, G. ; Colombo, F. (1998) *Le nuove tecnologie della comunicazione*. Milano: Bompiani.

Bitonte, M. E. (2009) "Tres aportes a la noción de operaciones: Verón, Fisher, Goodman", *Figuraciones*, N° 6, Buenos Aires.

Bitonte, M. E. (2011) "Otra vuelta de leva a la noción de operaciones", *Figuraciones*, N° 9, Buenos Aires.

Boutaud, J.-J. ; Verón, E. (2007) *Sémiotique Ouverte. Itinéraires sémiotiques en communication*. Paris: Lavoisier (Hermès Science).

Bourdieu, P. (2000) *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P. (2008) *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Buján, F. (2008) "La formación mediatizada: condiciones técnicas y sociales de su funcionamiento discursivo", en: *Actas de las XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*, Facultad de Ciencia Política y RRII, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.

Buján, F. (2009) "La interactividad en el Dispositivo Hipermedial Dinámico para educación: consideraciones generales y dimensiones analíticas" en: *Actas del VIII Congrès Internacional Virtual d'Educatió*, Escola de Formació en Mitjans Didàctics (EFMM) et Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.

Buján, F. (2009) "La construcción de un entorno virtual para la formación en la crítica y la difusión de las artes", *XIII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (UNSL), San Luis.

Buján, F.; Burré, M. (2010) "Notas acerca de la experiencia de implementación de NTIC's en Didáctica y Metodología de la Educación Artística II", *Primeras Jornadas de Investigación sobre Formación Docente en Artes*, Área Transdepartamental de Formación Docente, Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), Buenos Aires.

Buján, F. (2010) "El desarrollo de procesos educativos en el actual contexto físico-virtual: cambios organizacionales, discursivos y didácticos" en: *Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe (EBook)*. Compilador: Margoth Mena Young (Costa Rica). Memorias del *II Congreso Ciencias, Tecnologías y Culturas* (Simposio de Educación y Nuevas Tecnologías). Instituto de Estudios Avanzados (IDEA), Universidad de Santiago de Chile (USACH), Santiago de Chile.

Buján, F. (2011) "Interpenetración sistémica y procesos educativos", *Semeiosis. Semiótica e Transdisciplinaridade em Revista*, Nº 2. Editores Científicos: Irene Machado e Vinicius Romanini, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

Buján, F.; Rodríguez, G. (2011) "Seguimiento y evaluación de procesos de interactividad en un entorno colaborativo de aprendizaje: análisis de un caso en el nivel de posgrado", *I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Cono Sur* (Simposio de Educación y Nuevas Tecnologías). Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), Campus Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul (Brasil).

Buján, F; Burré, M. (2011) "El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza en la formación de docentes de artes como objeto de investigación", *Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas: Acuerdos, Tensiones y Desencuentros*, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca.

Burré, M. (2009) "La formación docente en artes frente a los desafíos de la diversidad". *III Congreso Internacional de Educación*, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

Bussolini, J. (2010) "What is a Dispositive?", *Foucault Studies*, Nº 10, pp.85-107.

Calabrese, O. (1995) *El lenguaje del arte*. Barcelona: Paidós.

Cámara, E. (2004) "Música y pensamiento posmoderno", en *Etnomusicología*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.

Camilloni, A. W. (2008): *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Cappa, M. F. (2010) "La crítica y los medios de Internet: in-definiciones. (Algunos problemas del dispositivo y del estatuto del discurso objeto en la web)", *Figuraciones*, Nº 7, Buenos Aires.

Carbone, G. (2004) *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carbone, G. (2008) "Sondeos y reflexiones, curriculum y participación cooperativa en el campus virtual", en: *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. Perspectivas sobre la docencia y la investigación*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Carlón, M. (1994) *Imagen de arte/Imagen de información*. Buenos Aires: Atuel.

Carlón, M. (2004) *Sobre lo televisivo: dispositivos, discursos y sujetos*. Buenos Aires: La Crujía.

Carlón, M. (2006) *De lo cinematográfico a lo televisivo*. Buenos Aires: La Crujía.

Charaudeau, P. (2003) "El dispositivo: la materialidad de la puesta en escena", en *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.

Charaudeau, P.; Maingueneau, D. (2005), *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

Chartier, R. (2003) *Espacio público, Crítica y Desacralización en el siglo XVIII*. Barcelona: Gedisa.

Chion, M. (1993) *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.

Clayton, M. et. al (2003) *The cultural study of music. A critical introduction*. New York: Routledge.

Clément, J. (1995) "Du texte à l'hypertexte: vers une épistémologie de la discursivité hypertextuelle". Traducción de Pajares Tosca, S. [2000] disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/hipertul/clement.htm>

Clément, J. (1998) "Hypertexte et complexité". Publicación electrónica disponible en: http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/clement5.html

Culioli, A. (1986) "Stabilité et déformabilité en linguistique", *Etudes de Lettres, Langages et Connaissances*, Nº 4, Université de Lausanne.

Culioli, A. (1999) *Pour une linguistique de l'enonciation. Operations et représentations* (Tome 1). Paris: Ophrys.

Culioli, A. (2002) *Variations sur la linguistique*. Paris: Klincksieck.

Culioli, A. (2010) *Escritos*. Buenos Aires: Santiago Arcos Ediciones.

Danto, A. (2003) *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Buenos Aires: Paidós.

De la Riestra, M. (2009) *Estudio sobre las posibilidades de las 'plataformas para educación virtual' (e-learning) en el aprendizaje organizacional. Aportes para el diseño de sistemas educativos* (Tesis doctoral), Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Deleuze, G. (1990) "Qué es un dispositivo", en *Michel Foucault Filósofo*, AAVV. Barcelona: Gedisa.

Dey, A.K.; Salber, D.; Abowd, G. (2001) "A Conceptual Framework and a Toolkit for Supporting the Rapid Prototyping of Context-Aware Applications, anchor article of a special issue on Context-Aware Computing", *Human-Computer Interaction (HCI) Journal*, Vol. 16 (2-4).

Ducrot, O. (1986) *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

Eagleton, T. (1999) *La función de la crítica*. Barcelona: Paidós.

Efland, A. et al (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Fabrizi, P. (2004) *El giro semiótico. Las concepciones del signo a lo largo de su historia*. Barcelona: Gedisa.

Fainholc, B. (2004) *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

Fainholc, B. (2008) "De cómo las TICs podrían colaborar en la innovación socio-tecnológico-educativa en la formación superior y universitaria presencial", *Ried*, Vol. 11, Nº 1.

Fisher, S. ; Verón, E. (1999) "Théorie de l'énonciation et discours sociaux", en: Fisher, Sophie, *Enonciation. Manières et territoires*. Paris: Ophrys.

Floch, J.-M. (1993) *Semiótica, marketing y comunicación. Bajo los signos, las estrategias*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1993) *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.

Foucault, M. (1995) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2008) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

García, R. (2007) *Sistemas complejos. Concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires: Gedisa.

García Aretio, L. (1994) *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED.

García Negroni, M. M.; Tordesillas, M. (2001) *La enunciación en la Lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.

Genette, G. (1989) *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.

Genette, G. (2001) *Umbrales*. México: Siglo XXI Editores.

Goodman, N. (1990) *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.

Green, L. (2003) "Music Education, Cultural Capital and Social Group Identity", en: Clayton, Herbert, Middleton (Eds.) *The cultural study of music. A critical introduction*. New York: Routledge.

Grize, J-B. (1996) *Logique naturelle et communications*. Paris: Presses Universitaires de France.

Grize, J-B. (2004) "Le point de vue de la logique naturelle: démontrer, prouver, argumenter", en: Doury, M. et Moirand, S. (ed.) *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.

Guarnieri, G. (2011) *El modo interactivo del Dispositivo Hipermedial Dinámico* (Tesis doctoral), Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR).
Disponible en: <http://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/1741>.

Guido, L. (2010) *Tecnologías de Información y Comunicación, Universidad y Territorio. Construcción de 'campus virtuales' en Argentina* (Tesis doctoral), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Gustavino, B. (2008) "La crítica contemporánea y la relación entre el arte y la política: nostalgia de la vanguardia", *Figuraciones*, N° 4, Buenos Aires.

Honneth, A. (2010) *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.

Jäger, S. (2003) "Discurso y conocimiento. Aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos", en Wodak, R. y Meyer, M. (Comp.) *Métodos y análisis críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1997) *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.

Koldobsky, D. (2010) "Las críticas expansiones de la crítica", *Figuraciones*, Nº 7, Buenos Aires.

Landow, G. (1995) *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.

Lévy, P. (1999) *¿Qué es lo virtual?*. Barcelona: Paidós.

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2000) *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Lorente, J. P. (2005) *Historia de la crítica de arte*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Luhmann, N. (1990) "Noves vies a la investigació en matèria de comunicació", *Anàlisi*, Nº 13, Barcelona.

Luhmann, N. (1994) "How Can the Mind Participate in Communication?", en: Gumbrecht, H. U. and Pfeiffer, K. L. *Materialities of Communication*. Stanford, California: Stanford University Press.

Luhmann, N. (1998) *Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (2000) *La realidad de los medios de masas*. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (2005) *El arte de la sociedad*. México: Herder y Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (2006) *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (2007) *Introducción a la Teoría de Sistemas*. México: Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (2009) *La Política como Sistema*. México: Universidad Iberoamericana.

Maingueneau, D. (1999) "Ethos, scénographie, incorporation" en R. Amossy (Ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Maingueneau, D., (2002) "Problèmes d'éthos", *Pratiques*, Nº 113/114.

Maingueneau, D., (2004), "¿«Situación de enunciación» o «situación de comunicación»?", *Discurso.org*, Nº 5.

Maingueneau, D. (2009) *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Maisonneuve, S. (2007) "«La Voix de son Maître»: entre corps et technique, l'avènement d'une écoute musicale nouvelle au XXe siècle", *Communications*, Nº 81, Paris: Seuil.

Maturana, H. (2009) *La realidad: ¿objetiva o construida?* (Tomos 1 y 2). Barcelona: Anthropos.

Mena, M. (comp.) (2004) *La Educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*. Buenos Aires (ICDE, UNESCO): La Crujía.

Mena, M.; Rodríguez, L.; Diez, M. L. (2005) *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires: La Crujía.

Mena, M. (comp.) (2007) *Construyendo la nueva agenda de la Educación a distancia*. Buenos Aires (ICDE, UNESCO): La Crujía.

Metz, C. (1991) "L'énonciation anthropoïde", en *L'énonciation impersonnelle ou le site du film*. Paris: Meridiens Klincksieck.

Meunier, J.-P. (1999) "Dispositif et théories de la communication: deux concepts en rapport de codétermination", *Revue Hermès*, Nº 25, Paris: Editions du CNRS.

Monjeau, F. (2003) *La invención musical. Ideas de historia, forma y representación*. Buenos Aires: Paidós.

Moyinedo, S. (2010) "La obra de la crítica. Formulaciones metodológicas para una metacrítica", *Figuraciones*, Nº 7, Buenos Aires.

Nattiez, J.-J. (1987) *Musicologie Générale et Sémiologie*. Paris: Christian Bourgois.

Nipper (1989) "Third Generation Distance Learning and Computer Conferencing" en: Mason and Kaye Mindweawe. *Communication, Computers and Distance Education*. Oxford: Pergamon Press.

Pêcheux, M. (1978) "Las condiciones de producción del discurso", en *Análisis Automático del Discurso*, Madrid: Gredos.

Pelinski, R. (2000) "Etnomusicología en la edad posmoderna", en *Invitación a la Etnomusicología*. Madrid: Akal.

Peraya, D. (1999) "Médiation et médiatisation: le campus virtual", *Revue Hermès*, Nº 25, Paris: CNRS Éditions.

Peraya, D. (2003) "De la correspondance au campus virtuel: formation à distance et dispositifs médiatiques", en: Charlier, B. et Peraya, D. (Ed.) *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.

Peraya, D. (2005) "La formation à distance: un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation", *Revue TICE et développement*, Nº 0a, Université de Strasbourg.

Peraya, D.; Henri, F.; Charlier, B. (2007) "La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif: critères de qualité et qualité des pratiques", *Revue Sticéf* (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), Nº 14. Le Mans: LIUM, Université du Maine.

Piscitelli, A. (2002) *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.

Piscitelli, A. (2005) *Internet. La imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

Plantin, C. (2004) "Pensar el debate", *Revista Signos*, Vol.37, Nº 55, Valparaíso.

Plantin, C. (2005) *La argumentación*. Barcelona: Ariel.

Plantin, C. (2007) "Argumentation studies and discourse analysis: the french situation and global perspectives" en: Van Dijk, T. (Ed.) *Discourse Studies*, Vol. 4. Zrinski: SAGE.

Rafaeli, S.; Sudweeks, F. (1997) "Networked Interactivity", *Journal of Computer-Mediated Communication* 2(4)
<http://www.usc.edu/dept/annenberg/vol2/issue4/rafaeli.sudweeks.html>

Resnick, M. (2002). "Rethinking Learning in the Digital Age", en: Kirkman, G. (Ed.) *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*, Oxford University Press.

Rodríguez, G.; San Martín, P.; Sartorio, A. (2009) "Aproximaciones al componente conceptual básico del DHD", *XV Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Jujuy, San Salvador de Jujuy.

Rodríguez, G. (2010) "Desarrollo e implementación de métricas para el análisis de las interacciones del Dispositivo Hipermedial Dinámico", *Jornadas Argentinas de Informática, JAIIO-2010*, Buenos Aires.

Rodríguez, G., San Martín, P. (2010) "Approximation to the Dynamic Hypermedial Device modeling for the analysis of interactions", *Journal of Computer Science and Technology*, Vol 10, N° 3.

Rodríguez, G. (2011) *La teoría de los sistemas complejos aplicada al modelado del Dispositivo Hipermedial Dinámico* (Tesis Doctoral), Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Rodríguez, D.; Torres Nafarrate, J. (2003) "Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana", *Sociologías*, Año 9, N° 5, Porto Alegre.

Rosa, M. C. (2004) *A educação de professoras e professores de arte: construindo uma proposta de ensino multicultural a distância* (Tesis doctoral). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Rost, A. (2004) "Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de interactividad?", *Congresos ALAIC/IBERCOM 2004*, obtenido el 20 de octubre de 2007 desde <http://s3.amazonaws.com/lcp/alaic-internet/myfiles/Alejandro%20Rost%20%28Argentina%29.pdf>

Sagastizabal, M. A.; Perlo, C.; Pivetta, B. y San Martín, P. (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Buenos Aires: Noveduc.

Sally Burma, M. A. (2007) *Art Education Faculty and administrators experiences with, and perceptions of distance education: a mixed methods study* (Tesis doctoral). Graduate School, The Ohio State University.

San Martín, P. (2003) *Hipertexto. Seis propuestas para este milenio*, Buenos Aires: La Crujía.

San Martín, P.; Bertozzi, S. (2005) "Otra Andria: entorno e-learning para el proyecto de taller arquitectónico", en: *Actas del IX Congreso Iberoamericano de Gráfica Digital*, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima.

San Martín, P. (2008) *Hacia un dispositivo hipermedial dinámico. Educación en investigación para el campo audiovisual interactivo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

San Martín, P.; Guarnieri, G. (2009) "Construir un Dispositivo Hipermedial Dinámico en la universidad pública" *Cuadernos Sociales Iberoamericanos*, N° 9, Vol 9. Rosario: UNR editora.

San Martín, P. et al (2010) *El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR*. Secretaría de Tecnologías Educativas y Gestión, Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Disponible en: <http://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/1390>.

San Martín, P.; Traversa, O. (Comp.) (2011) *El Dispositivo Hipermedial Dinámico Pantallas Críticas*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Sartorio, A.; Cristia, M. (2009) "First Approximation to DHD Design and Implementation", *CLEI Electronic Journal*, Vol.12, N. 1.

Schaeffer, J.-M. (1990) *La imagen precaria. Del dispositivo fotográfico*. Madrid: Cátedra.

Schaeffer, J.-M. (2009) *El fin de la excepción humana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Scolari, C. (2004) *Hacer Clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.

Scolari, C.; Carlón, M. (2009) *El fin de los medios masivos: el comienzo de un debate*. Buenos Aires: La Crujía.

Shiner, L. (2004) *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós.

Simondon, G. (2007) *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Sodré, M. (1998) "De la obra al producto. ¿Qué sentido tiene hablar de arte ante la tecnocultura?" en *Reinventando la cultura. La comunicación y sus productos*. Barcelona: Gedisa.

Steimberg, O.; Traversa, O. (1997) *Estilo de época y comunicación mediática*. Buenos Aires: Colección del Círculo, Atuel.

Steimberg, O. (2005) *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires: Colección del Círculo, Atuel.

Stenhouse, L. (1993) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Steur, J (1992) "Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence", *Journal of Communication*, N° 42.

Suárez Guerrini, Florencia (2010) "Más allá de la sanción. La crítica de arte argentina en la época de su afirmación profesional", *Figuraciones*, N° 7, Buenos Aires.

Tatavitto, S. (2011) "De sorpresas, circulaciones e interfaces", *Figuraciones*, N° 9, Buenos Aires.

Tedesco, J.C. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Traversa, O. (1984) *Cine: El significante negado*. Buenos Aires: Editorial Hachette.

Traversa, O. (2001) "Aproximaciones a la noción de dispositivo", *Signo y Seña*, N° 12, Revista del Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Traversa, O. (2007) "Regreso a pantallas", *La trama de la comunicación*, N° 12, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Rosario: UNR.

Traversa, O. (2009) "Dispositivo-enunciación: en torno a sus modos de articularse", *Figuraciones*, N° 6, Buenos Aires: IUNA.

Traversa, O.; Buján, F.; Burré, M. (2010) "Acerca de una experiencia de cambio en los procesos de enseñanza: el caso de Pantallas Críticas", *Simposio sobre la Sociedad de la Información (SSI)*, JAIIO 2010, UADE, Buenos Aires.

Traversa, O. (2011) "Observaciones acerca del tratamiento de las nuevas discursividades en la Web", *Figuraciones*, N° 9, Buenos Aires.

Varela, F. (2002) *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.

Verón, E. (1987) *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

Verón, E. (1997) "De la imagen semiológica a las discursividades", en: Veyrat-Masson, I. y Dayan, D. (comp.) *Espacios públicos en imágenes*. Barcelona: Gedisa.

Verón, E. (2001) *El cuerpo de las imágenes*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Verón, E. (2002) *Espacios mentales. Efectos de agenda 2*. Barcelona: Gedisa.

Verón, E. (2004) *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

Verón, E. (2007) "Du sujet aux acteurs. La sémiotique ouverte aux interfaces", en *Sémiotique Ouverte. Itinéraires sémiotiques en communication*. Paris: Lavoisier (Hermès Science).

Verón, E. (2009) "El fin de la historia de un mueble", en: Carlón, M. y Scolari, C. (Editores) *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*. Buenos Aires: La crujía.

Wagner, E. (1994). "In support of a functional definition of interaction", *The American Journal of Distance Education*, N° 8.

Wolton, D. (2000) *Internet, ¿y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa.