

**Trabajos, Comunicaciones y Conferencias**

## **La cultura de los datos**

Actas del II Congreso Internacional de la Asociación  
Argentina de Humanidades Digitales

*Gimena del Río Riande*  
(coordinadora)



**FaHCE**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

  
**UNR**  
EDITORIA



# **La cultura de los datos**

**Actas del II Congreso Internacional de la Asociación  
Argentina de Humanidades Digitales**

*Rosario, noviembre 2018*

Gimena del Rio Riande  
*(Coordinadora)*

Gimena del Rio Riande, Romina De León, Gabriel Calarco,  
Gabriela Striker, Lucía Cantamutto, Natalia Corbellini,  
Irene Mangiarotti  
*(Editores)*

**FaHCE**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

  
**UNR**  
EDITORA

2019

Esta publicación es resultado del II Congreso Internacional de la AAHD: Humanidades Digitales. La Cultura de los Datos, realizado en Rosario del 7 al 9 de noviembre de 2018.

Edición: Libros de la FaHCE

Diseño: D.C.V. Celeste Marzetti

Tapa: D.C. V. Daniela Nuesch

Editora por Prosecretaria de Gestión Editorial y Difusión

Natalia Corbellini

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2019 Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Rosario

ISBN 978-950-34-1840-6

Colección Trabajos, Comunicaciones y Conferencias, 42

---

**Cita sugerida:** Del Río Riande, G. (Coord.). (2019). *La cultura de los datos: Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales (2018 : Rosario)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Rosario: Universidad Nacional de Rosario. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 42). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/153>

---



Licencia Creative Commons 4.0.

**Universidad Nacional de La Plata**  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

**Decana**

Ana Julia Ramírez

**Vicedecano**

Mauricio Chama

**Secretario de Asuntos Académicos**

Hernán Sorgentini

**Secretario de Posgrado**

Fabio Espósito

**Secretaria de Investigación**

Laura Rovelli

**Secretario de Extensión Universitaria**

Jerónimo Pinedo

**Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión**

Guillermo Banzato

## **Asociación Argentina de Humanidades Digitales**

### **Presidenta**

Gimena del Rio Riande

### **Vicepresidenta**

Virginia Brussa

### **Secretario**

Gustavo Navarro

### **Tesorero**

Gonzalo Arzuaga

### **Vocal 1**

Sofía Alamo

### **Vocal 2**

Bernie Torres

### **Vocal 3**

Silvia Enriquez

### **Vocal 4**

Andrés Olaizola

# Índice

<a href="#">PRELIMINARES</a> .....	11
<a href="#">La cultura de los datos y los datos como cultura en las Humanidades Digitales</a> <i>Gimena del Rio</i> .....	13
<a href="#">Deriva de un laboratorio pop-up de Humanidades Digitales: su irrupción en Rosario</a> <i>Virginia Brussa</i> .....	21
<a href="#">De la Galaxia Gutenberg a la Cultura Data-Driven: la cultura de los datos conducidos</a> <i>Juan José Mendoza</i> .....	29
<a href="#">REFLEXIONES SOBRE Y DESDE LO DIGITAL</a> .....	39
<a href="#">Documentos-Imagen: La lectura de la historia chilena reciente a partir de las disposiciones visuales de los archivos desclasificados</a> <i>María Cecilia Olivari</i> .....	41
<a href="#">Lectura distante y visualización de textos en Arqueología. Ensayo preliminar</a> <i>Daniela N. Ávido y Marcelo Vitores</i> .....	53
<a href="#">Nono na di meno and its traveling signifiers in a feminism without borders</a> <i>Tommaso Trilló</i> .....	67
<a href="#">Aproximaciones digitales a la reconstrucción de la historia de los públicos cinematográficos de Buenos Aires</a> <i>Alejandro Kelly Hopfenblatt y Sonia Sasianin</i> .....	89
<a href="#">El ciberespacio y los nuevos horizontes para la Antropología</a> <i>Martín Caruso</i> .....	101

<a href="#"><u>La Traducción en la Era digital</u></a>	
<i>Agustina Casero, María Sara Loose y María Gabriela Piemonti</i>	115
<a href="#"><u>MIRA: Microscopía y realidad aumentada, la aventura de descubrir y comprender lo que no se ve</u></a>	
<i>Patricia Silvana San Martín y Martina Ávalos</i>	129
<a href="#"><u>El juego como espacio creativo en ciencia ciudadana</u></a>	
<i>María Julieta Lombardelli</i>	147
<a href="#"><u>ACCESO ABIERTO, GESTIÓN Y PRESERVACIÓN DE DATOS</u></a>	155
<a href="#"><u>Centro de estudios en Arte y Contemporaneidad (AC): Memoria y Archivo abierto en la producción de conocimiento académico contemporáneo</u></a>	
<i>Roberto Echen, Anabel Solari, Clara López Verrilli, Georgina Ricci, Rocío Blati, Gastón Miranda y Gabriela Galassi</i>	157
<a href="#"><u>La institucionalización del acceso abierto en la Universidad Nacional de Rosario</u></a>	
<i>Paola Carolina Bongiovani, Claudia Voras y Alejandro Pérez Bigot</i>	163
<a href="#"><u>Acciones orientadas a potenciales planes de gestión de datos de investigación en la UNAM</u></a>	
<i>Nélida E. García, Susana E. Jaroszczuk y Horacio R. Picaza</i>	175
<a href="#"><u>A importância de preservação do documento digital para o acesso à informação: Um estudo sobre o programa nacional de gestão documental e memória do Poder Judiciário Brasileiro</u></a>	
<i>Carla Maria Martellote Viola, Anna Cristina Brisola y Nathália Lima Romeiro</i>	199
<a href="#"><u>Memória digital, recuperação de informação e conectividade</u></a>	
<i>Antonio Paulo Caarretta</i>	217
<a href="#"><u>Archivos, memoria y Universidad. Programa de preservación documental, investigación, formación y extensión “La Facultad de Humanidades y Artes: Historia, Memoria y Política”</u></a>	
<i>Carolina Zoppi</i>	223



<a href="#"><u>El proyecto de digitalización de las revistas INCIPIT:</u></a>	
<a href="#"><u>Comentarios sobre su primera etapa</u></a>	
<i>Gabriela Edith Striker, Agustina Miguens</i> <i>y Ileana Betsabé Campagno Pizarro</i> .....	227
<a href="#"><u>Estudio de migración y preservación de registros sonoros</u></a>	
<i>Adriana Notta, Gabriel Data, Pablo Miechi y Guillermo Jardón</i> .....	253
<a href="#"><u>Una experiencia comunitaria aplicando las TIC a la gestión y publicación de datos científicos</u></a>	
<i>Ricardo Pluss</i> .....	261
<a href="#"><u>DATOS ABIERTOS, GRANDES DATOS, DATOS</u></a> .....	273
<a href="#"><u>A pesquisa em dados abertos governamentais como parte do processo de fortalecimento da democracia no Brasil</u></a>	
<i>José Antonio da Silva y Lucia Maria Velloso de Oliveira</i> .....	275
<a href="#"><u>Problemas en el acceso e interpretación de datos: un recorrido sobre los intentos de análisis antropológicos de las redes sociales colaborativas</u></a>	
<i>Mercedes González Bracco y Linda Kotschack</i> .....	289
<a href="#"><u>Hacer y pensar con datos masivos. Construyendo el andamiaje empírico para el desarrollo de nuevas habilidades</u></a>	
<i>Carolina Gruffat y María Fernanda Martínez</i> .....	299
<a href="#"><u>CREACIÓN DIGITAL Y TRANSMEDIA</u></a> .....	315
<a href="#"><u>El Gualeguay. Una experiencia de creación electroacústica</u></a>	
<i>Claudio Lluán; Gabriel Data, Sergio Santi, Alexis Parerelycia</i> <i>y Guillermo Jardón</i> .....	317
<a href="#"><u>De una comunicación en red a una socialidad moldeada por plataformas</u></a>	
<i>Silvana Comba, Edgardo Toledo, Luciano Duyos y Sebastián Strá</i> .....	329
<a href="#"><u>Ciberliteratura. ¿Moda o cambio de paradigma en la lectura y la creación literaria?</u></a>	
<i>Valeria Colella</i> .....	343

<a href="#"><u>Transmedialidad y apropiacionismo en narrativas tecnológicas hispánicas del siglo XXI</u></a>	
<i>Andrés Olaizola</i> .....	359
<a href="#"><u>Escritura digital y régimen de la metáfora: Shannon ante Jakobson</u></a>	
<i>Ricardo Viscardi</i> .....	373
<a href="#"><u>Artes de hacer en la Era Youtube. El videotutorial como emergente de la cultura participativa</u></a>	
<i>Sofía B. Alamo</i> .....	383
<a href="#"><u>RECURSOS EDUCATIVOS PARA LAS HD</u></a> .....	415
<a href="#"><u>Lectura y escritura aumentadas: Google drive como ambiente propicio para la escritura colaborativa y democrática en la universidad</u></a>	
<i>María Dolores Orta González, María Marcela González de Gatti y Cristian Andrés Cardozo</i> .....	417
<a href="#"><u>La edad Media en la web: uso y recursos para el estudio de lo medieval</u></a>	
<i>Jorge Rigueiro García y Gerardo Rodríguez</i> .....	431
<a href="#"><u>La comunidad de práctica virtual Docentes en línea (DEL): Puente(s) entre audiencias globales multiculturales y multidisciplinares</u></a>	
<i>Sandra Beatriz Gargiulo y María Florencia Gómez</i> .....	443
<a href="#"><u>CSOUND–TUTORIAL: Un nuevo recurso pedagógico en línea</u></a>	
<i>Guillermo Senna1</i> .....	461
<a href="#"><u>Algunos efectos cognitivos y subjetivos de estar conectados a internet y poder realizar búsquedas</u></a>	
<i>Daniel Guevel</i> .....	473
<a href="#"><u>Creación colaborativa de recursos educativos abiertos con Voicethread y Genial.Ly para la práctica de la transcripción fonéticaa partir del dictado en la Universidad</u></a>	
<i>María Dolores Orta González, Rafael Santos Raspanti y Cristian Andrés Cardozo</i> .....	483

## PRELIMINARES

---



# La cultura de los datos y los datos como cultura en las Humanidades Digitales

*Gimena del Rio Riande<sup>1</sup>*

La consolidación de la world wide web durante la década del 90, en tanto espacio para publicar y difundir contenidos, comenzó sentirse con fuerza en el campo de la Informática Humanística con el advenimiento del siglo XXI. Las primeras bases de datos en CD-Rom y las llamadas ediciones hipertextuales o electrónicas acataron para entonces el paradigma web. Dos proyectos señeros para nuestro campo, el Index Thomisticus –que ya se había reinventado de la tarjeta perforada al disco– y el World of Dante, se transformaron en iniciativas escalables, accesibles y consultables en línea (del Rio Riande, 2015). Entre otras muchas cosas, en el campo de la investigación académica las tecnologías digitales crearon nuevos objetos y espacios culturales, nuevas formas de estructurar, ver y (re)usar el conocimiento, y nuevas formas de colaboración y autoría (Klinenberg, 2005). Indudablemente, este nuevo contexto facilitó el salto de la Informática Humanística a las Humanidades Digitales (Schreibman et al, 2004).

Como bien dan cuenta los proyectos antes nombrados, el uso de herramientas computacionales en las Humanidades no es algo nuevo; no obstante, la disponibilidad masiva de datos y artefactos que trajo consigo el giro digital abrió nuevos enfoques para su investigación y enseñanza, poniendo de relieve un elemento que siempre estuvo presente pero que por mucho tiempo pasó desapercibido para los humanistas: los datos. Las palabras de Roberto Busa, recapitulando su trabajo con el Index Thomisticus hacia el año 2004, lo dejan claro:

---

<sup>1</sup>IIBICRIT-HDCAICYT Lab (CONICET) [gdelrio@conicet.gov.ar](mailto:gdelrio@conicet.gov.ar)



A la izquierda, Busa trabajando en el Index Thomisticus en el año 1965. Fuente: Cael. A la derecha, landing page del proyecto World of Dante. Fuente: <http://www.worldofdante.org/>

In the course of the past sixty years I have added to the teaching of scholastic philosophy, the processing of more than **22 million words in 23 languages and 9 alphabets**, registering and classifying them with my teams of assistants (Busa, 2004, el énfasis es mío).<sup>2</sup>

Lo que el jesuita resaltaba en su proyecto se cristalizaría años más tarde en nuestro campo a través de las teorías cuantitativas o macro-analíticas de Moretti (2005) o Jockers (2013), entre otros: las máquinas pueden procesar y leer por los humanos, pero solo estos últimos pueden resignificar los datos. Bien es verdad que los datos de investigación en Humanidades son siempre complejos, recogidos y/o generados (un trabajo propio o una cita, una lectura específica), multilingües, multiformato (anotaciones, comentarios, libros, artículos, citas), y pueden ser objetos de estudio y de referencia a la vez (el mismo objeto puede usarse para diferentes fines). Así, los datos de investigación humanística, a diferencia de lo que sucede con las ciencias duras, crean datasets heterogéneos y poseen, muchas veces, una naturaleza interpretativa (del Rio Riande, 2016).

En las Humanidades Digitales la mayor parte de las propuestas o proyectos involucran al usuario en diferentes contextos de exploración, creación, análisis, uso y re-uso, a través de diferentes metodologías y herramientas

---

<sup>2</sup> “En el transcurso de los últimos sesenta años he agregado a la enseñanza de la filosofía escolástica, el procesamiento de más de 22 millones de palabras en 23 idiomas y 9 alfabetos, registrándolos y clasificándolos con mis equipos de asistentes” (la traducción es mía).

que aúnan datos de la más diversa naturaleza. Estos nuevos contextos nos imponen el desarrollo de nuevas competencias, habilidades y técnicas para la comprensión de la información: entender la materialidad de los datos informáticos, su recolección y su gestión se convierte en una competencia ineludible para nuestras investigaciones. Necesitamos reflexionar en términos de datos, de grandes datos, corpus y en cómo leemos los humanos y cómo leen las máquinas o, en palabras de Stephen Ramsay (2011) las *reading machines*.

A las puertas del año 2020, si bien es imposible afirmar que la incorporación de la mirada cuantitativa esté sucediendo del mismo modo en la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales alrededor del mundo, surgen múltiples interrogantes sobre las relaciones de la cultura con los datos, discusiones urgentes sobre el sesgo social y cultural de la tecnología, o sobre la erosión de las máquinas de la mirada humana, la subjetividad y la identidad. Al mismo tiempo, nuevas epistemologías van poco a poco construyendo áreas, objetos, métodos y dinámicas de trabajo. Condiciones de posibilidad locales se entrecruzan con debates globales y así surgen unas Humanidades Digitales que, según el rincón del planeta, pueden ser más o menos tecnologizadas, pero que coinciden en la pregunta por la construcción de un nuevo conocimiento, la magnitud de los datos y la necesidad del trabajo colaborativo y de infraestructuras digitales para la investigación.

La cultura de los datos fue el eje que guió las presentaciones y debates del tercer congreso internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD), que organizamos en la Universidad Nacional de Rosario en el año 2018.<sup>3</sup> El título tiene algo de orgánico y fue gestándose desde los plurales de las primeras jornadas del año 2014 –*Tecnologías, Culturas, Saberes*<sup>4</sup>– y desde las construcciones y contextos que cruzan lo local y lo global en nuestro campo, tema que nos convocó en 2018, apropiándonos de conversaciones de las Global Digital Humanities.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Sitio web del congreso: <https://www.aacademica.org/congreso.aahd2018>

<sup>4</sup> Sitio web y Actas de las jornadas: <https://www.aacademica.org/jornadasaahd>

<sup>5</sup> Sitio web y Actas del congreso: <https://www.aacademica.org/aahd.congreso>



Pósters de los tres congresos de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD), 2014-2016-2018

La cultura de los datos nos hizo volver sobre los datos como “cuarto paradigma” de la ciencia (Lynch, 2009) y revisar nuestras taxonomías y prácticas, en tanto creadores o usuarios de datos. La cultura de los datos habilitó reflexiones sobre los modos y contextos de circulación y sobre la difusión y preservación de nuestros datos, y hasta nos llevó a imaginar su futuro, ya que –no lo olvidemos– los datos no son ubicuos ni ahistóricos. Nos detuvimos en experiencias, estándares, comunidades e infraestructuras. El mismo congreso fue buena imagen de la frase *data are relata*, o los datos solo tienen sentido si están relacionados con otros datos, fenómenos, procesos, personas, comunidades; los datos solo tienen sentido si están organizados o indexados. Como bien señala Christine Borgman:

Data have no value or meaning in isolation; they exist within a knowledge infrastructure –an ecology of people, practices, technologies, institutions, material objects, and relationships (Borgman, 2015).<sup>6</sup>

De algún modo, las contribuciones en este volumen disparan reflexiones sobre los datos en términos de información y dejan a la luz a los datos como cultura al mostrarnos cómo estos interpelan nuestras prácticas culturales, sociales y materiales.

---

<sup>6</sup> “Los datos no tienen valor o significado de forma aislada; existen dentro de una infraestructura de conocimiento: una ecología de personas, prácticas, tecnologías, instituciones, objetos materiales y relaciones” (la traducción es mía).



Junto con estas observaciones, en el caso de Argentina las Humanidades Digitales y sus datos son y deben ser por default abiertos. Hago hincapié en esto, ya que las Digital Humanities más globales solo piensan en el concepto de apertura en tanto elección dentro de un workflow que puede ser abierto, híbrido o propietario. Sula (2012), por ejemplo, es muy claro al hablar de: “Ciberestructuras no transparentes, lenguajes de marcado, herramientas GIS y visualización de datos, plataformas de repositorios y análisis de datos, y los datos enlazados” que son los que hoy “permiten actual escenario de las Humanidades Digitales”, pero nada dice de la naturaleza (¿abierta, cerrada, libre, propietaria?) de las infraestructuras o de los datos.

En nuestro país, la ley 26.899 de creación de repositorios digitales institucionales de acceso abierto y gratuito a publicaciones científicas y datos marcó un hito fundamental que impregna el trabajo de nuestras Humanidades Digitales.<sup>7</sup> Si en Argentina y la mayor parte de la región la investigación se financia principalmente con fondos públicos y se realiza, en su mayor parte, en instituciones de investigación y universidades públicas; si nuestros repositorios son públicos y abiertos, nuestros datos de investigación en Humanidades Digitales y nuestros “entregables”, desde artículos a proyectos y software, no pueden ser cerrados (del Rio Riande, 2019). Sumo a ello un hecho particularmente interesante para la historia de los cambios tecnológicos en la investigación científica, que es que, durante la década del 90, momento en el que la Informática Humanística comienza a abrir sus contenidos en la web, surgen también las primeras revistas online, difundidas a través del correo electrónico, como por ejemplo *The Public-access Computer Systems Review*. Y es asimismo en el siglo XXI, con las tecnologías web ya reinas de internet, cuando se inicia un verdadero movimiento internacional en torno al acceso abierto. A las imposiciones de las editoriales en políticas de acceso y distribución comienza a hacerles frente internet y la libertad que supone la web para distribuir y compartir la información (Melero, 2005). Y hoy día es la Ciencia Abierta la que, al igual que las Humanidades Digitales, levanta la bandera de lo digital y de la colaboración para una investigación abierta:

Open Science represents a new approach to the scientific process based on cooperative work and **new ways of diffusing**

---

<sup>7</sup> La ley se falló el mismo año en el que propuse la creación de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales.

**knowledge by using digital technologies and new collaborative tools.**<sup>8</sup> (European Commission, 2016, p. 33, el énfasis es mío).

En 2014 cerró las Primeras Jornadas de Humanidades Digitales Mela Bosch, que era para ese entonces la directora del CAICYT. Las reflexiones de su magnífica plenaria, “Cónvaco y convexo: Documentación y Humanidades Digitales, punto de inflexión” (2014), aún resuenan en este congreso sobre la cultura de los datos. Junto con Chomsky, Foucault y Briet, Bosch trajo a nuestros oídos a Paul Otlet y Henri La Fontaine y su proyecto de recopilación y clasificación de toda la información del mundo. Ambos estaban convencidos de que facilitar la suma de todo el conocimiento a la humanidad llevaría a alcanzar la paz mundial y que esto solo se lograría a través de la clasificación y la sistematización de todos los datos posibles. Como derivación de este proyecto, Otlet comenzó a pensar en el *Mundaneum*, un repertorio exhaustivo de todo lo que el ser humano piensa y realiza dentro del mundo de la investigación científica y la creación social. Este congreso es también buena muestra de que la idea de *Mundaneum* no ha perdido vigencia, resignificándose en el acceso abierto, en el Big data y en la cultura de los datos y nuestra voluntad por sistematizar, comprender, clasificar y usar los datos para construir conocimiento.



Panthotheca Mundaneum. Fuente: <https://www.anfrix.com/2019/08/mundaneum-la-wikipedia-de-principios-del-siglo-xx/>

---

<sup>8</sup> “La Ciencia Abierta representa un nuevo enfoque del proceso científico basado en el trabajo cooperativo y nuevas formas de difundir el conocimiento mediante el uso de tecnologías digitales y nuevas herramientas de colaboración” (la traducción es mía).

Si algo nos deja este congreso, y esta etapa de consolidación y crecimiento de las Humanidades Digitales en Argentina, de la mano de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD), es que los datos son la mejor herramienta retórica para trazar nuestras prácticas epistémicas, y para pensar crítica y creativamente qué son hoy las Humanidades.

## Referencias bibliográficas

- Borgman, C.L. (2015). *Big Data, Little Data, No Data: Scholarship in the Networked World*. Cambridge: MIT Press.
- Bosch, M (2014). Cóncavo y convexo: Documentación y Humanidades Digitales, punto de inflexión. En: G. del Rio Riande, G. Striker y L. Cantamutto, *Las Humanidades Digitales desde Argentina. Tecnologías, culturas, saberes. Actas de las I Jornadas de Humanidades Digitales de la AAHD* (pp. 96-106). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de <https://www.academica.org/jornadasaahd/9>
- Busa, R. (2004). Foreword: Prospectives on the Digital Humanities. En: S. Schreibman, R. Siemens, y J. Unsworth (Ed.), *A Companion to Digital Humanities*. Oxford: Blackwell. Recuperado de <http://www.digitalhumanities.org/companion/view?docId=blackwell/9781405103213/9781405103213.xml&chunk.id=ss1-1-2>
- Jockers, M. (2013). *Macroanalysis: Digital Methods & Literary History*. Illinois: University of Illinois Press.
- Klinenberg, E. (2005). Cultural Production in the Digital Age: An Introduction. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 597, 6-18.
- Lynch C. A. (2009). Jim Gray's Fourth Paradigm and the Construction of the Scientific Record. En T. Hey, *The Fourth Paradigm*. Microsoft Research.
- Melero, R. (2005). Acceso abierto a las publicaciones científicas: definición, recursos, copyright e impacto. *El profesional de la información*, 14(4), 255-266.
- Moretti, F. (2005). *Distant Reading*. London: Verso.
- Ramsay, S. (2011). *Reading Machines. Toward an Algorithmic Criticism*. Illinois: University of Illinois Press.
- Rio Riande, G. del (2015). Humanidades Digitales. Mito, actualidad y condiciones de posibilidad en España y América Latina. *ArtyHum*,

- monográfico 1, *La realidad de las Humanidades Digitales en España y América Latina*, 7-19. Recuperado a de <https://www.artylum.com/descargas/monograficos/MONOGR%C3%81FICO%20HD.pdf>
- Rio Riande, G. del (2016). Explotación y visualización de datos de investigación en Humanidades. El aporte de las Humanidades Digitales. Plenaria en el congreso InnovaTICs 2016. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.aacademica.org/gimena.delrio.riande/79>
- Rio Riande, G. del (2019). Ciencia Abierta y Humanidades Digitales. Webinar en CEPAL Chile. Recuperado de [https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/20190926\\_del\\_rio\\_gimena\\_hdyca.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/20190926_del_rio_gimena_hdyca.pdf)
- Schreibman, S., Siemens, R. y Unsworth, J. (eds.) (2004). *A Companion to Digital Humanities*. Oxford: Blackwell.
- Sula, C. A. (2012). Digital Humanities and Libraries: A Conceptual Model. *Journal of Library Administration*, 53(1), 10-26.

# Deriva de un laboratorio pop-up de Humanidades Digitales: su irrupción en Rosario

Virginia Brussa<sup>1</sup>

El Tercer Congreso Internacional de Humanidades Digitales coorganizado por primera vez con una institución universitaria, la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, fue una instancia profundamente enriquecedora y desafiante en lo personal e institucional debido a aunar en dicha ocasión mis ciudadanías-pertenencias: la Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD), la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y la ciudad de Rosario. El relocalizar nuestro tercer Congreso fue por tanto una tarea colectiva que conllevaría no sólo interesantes desafíos sino también confirmaría el espíritu de los y las colegas humanistas digitales argentinxs en el afán de tender puentes.

Desde el título elegido, *La cultura de los datos*, la sede(s), la modalidad de organización y la orientación multinivel e interdisciplinaria/transdisciplinaria reflejada en el programa se constatan propuestas afines a esos desafíos específicos. Los mismos son reflejo del desarrollo teórico, experimental y transformador que la AAHD desea plasmar año tras año al invocar un espacio colaborativo de saberes, impulsando sus ya habituales *modos* de hacer y compartir proyectos durante sus jornadas.

Me gustaría pensar entonces a estos encuentros bianuales como un gran laboratorio pop-up de Humanidades Digitales (Ricaurte y Brussa, 2016) que, si bien persisten bajo un rótulo tradicional de Congreso, se van consolidando

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Rosario, [virbrussa@gmail.com](mailto:virbrussa@gmail.com)

en nuestro país como una *infraestructura* que va extendiendo, localizando y decodificando agendas del campo en cuestión.

En ese sentido, el congreso como laboratorio puede ser admitido como una interfaz, remitiendo a la nueva publicación de Scolari (2018), especialmente porque nos lleva a entender las Humanidades Digitales bajo una mirada interdisciplinaria y necesaria en nuestro campo. Si consideramos las leyes apuntadas en el texto sobre interfaces, dichos instrumentos ayudan a analizar o posibilitar la valoración de éstos encuentros de HD como laboratorios dado que “Las leyes de la interfaz pertenecen a la esfera del saber pero también están pensadas para el hacer” (Scolari, 2018, p.15). Por tanto, ésta característica afianza el entendimiento del Congreso como espacio de interacción, que co-evoluciona, se innova y repiensa junto a otros en un ecosistema presencial de tres jornadas que año a año se experimenta como eslabones de cocreación nacional, regional e internacional.

En tanto mecanismo pop-up<sup>2</sup>, cada dos años, noviembre aparece en el entorno urbano de la ciudad-sede como una instancia que irrumpe, se abre a la experiencia y se cierra momentáneamente para reaparecer con mayor ímpetu creativo. La presencia en el espacio-tiempo congrega voces, métodos, herramientas, aulas, documentación, bits, emociones que perdurarán más allá de su finalización material. Pensar al congreso de ésta forma, admitiendo su movimiento, ruptura y continuidad permite describir finalmente nuestro encuentro y sus desafíos a través de tres elementos constitutivos y no excluyentes que si bien apunté en la apertura de este, me interesa profundizar aquí con el lente de un Laboratorio pop-up en la tríada del laboratorio-congreso de Humanidades Digitales de 2018:

1. Los Datos y su Apertura
2. La Colaboración y Cocreación
3. Localización de agendas y saberes

---

<sup>2</sup> Tomé prestada del Urbanismo Táctico la noción pop-up como mecanismo para hacer y vivir la ciudad de manera colaborativa, bajo concepciones de otro Diseño y Planificación. Esta acción urbana y ciudadana se puede trasladar a la experimentación colectiva del Congreso durante un momento particular. En un mismo escenario (la ciudad universidad) se desplegó una ruta de intervención pop-up al tomar a las distintas sedes como la propia Facultad de Humanidades y Artes (UNR) –sede de la palabra– el Espacio Cultural Universitario (ECU-UNR) –sede performática y de acceso– y Sede de Gobierno (UNR) –sede del hacer en objetos de interacción. Para indagar en aproximaciones sobre Urbanismo Táctico, véase [https://issuu.com/streetplanscollaborative/docs/ut\\_vol3\\_2013\\_0528\\_17](https://issuu.com/streetplanscollaborative/docs/ut_vol3_2013_0528_17)

## Fortaleciendo el contexto crítico de datos

Retomando entonces las ideas compartidas al momento de la apertura del Congreso, vale recordar un par de fundamentos que nos llevó a postular la Cultura de Datos (Brussa, 2016) como *motto* convocante: por un lado una matriz de actividades<sup>3</sup> que sucederían en Argentina durante el 2018 de reconocida trayectoria en la comunidad de datero/as, de gobierno abierto, tecnología cívica y otras de connotación académica relacionada a la apertura. Por otro, presentar a las Humanidades Digitales como un *agente legítimo* en esas discusiones sobre datos (grandes, abiertos, de investigación) dado que nuestro campo tiene mucho que aportar y por supuesto co-crear. Por tanto, se plantea al Congreso como un continuum en dichas agendas de datos y también como escenario de localización de debates al calor de los ejes temáticos.

Cabe recordar que la Asociación Argentina de Humanidades Digitales ha acompañado las orientaciones de los congresos internacionales con su propia impronta al momento de pensar los encuentros, pero también se ha destacado con propuestas que fomentan la discusión entre que son las Humanidades Digitales/Digital Humanities (del Rio Riande, 2018), las habilidades o alfabetización digital, la institucionalización y motivación de las investigaciones aplicadas al nivel local. Es justamente en ese plano, que la *Cultura de Datos* surge como una necesidad a partir de los fundamentos comentados previamente -contexto nacional e institucional- pero también derivado del quehacer de la ciudad y las actividades desarrolladas en Rosario por agentes multinivel<sup>4</sup> de una cuádruple hélice de políticas de innovación (Ricaurte y Brussa, 2017).

Dicho acompañamiento/localización de líneas de acción pueden de manera general y distante verse representadas a través de los tags de la visualización de la Fig.1. Si bien en éste artículo no haré una apreciación temática sobre la evolución de los Encuentros, es útil para apreciar la necesidad de nuestra comunidad sobre el trabajo con datos (debate epistemológico-metodológico, como evidencia de política pública y científica) más allá de prácticas de acceso o de discusión relativa a su naturaleza (Manovich, 2011).

---

<sup>3</sup> Actividades en las que el lab que coordino tuvo presencia en su organización o participación reflejando la labor de localización, intervención en agenda de datos y relación con las HD. Ver Memorias +Datalab 2018 (Zenodo).

<sup>4</sup> Representación que detallaremos en el punto sobre colaboración pero que se refleja en tanto diversidad de colaboradores del congreso, temas y origen de talleristas y panelistas.

En este caso, se pretende expandir proyectos de activismo de datos en Humanidades Digitales y en unas Humanidades Digitales Públicas y feministas,<sup>5</sup> desafíos sobre infraestructuras de datos y generales (la alfabetización digital y ciencia de datos, el compartir progresos sobre financiamiento para proyectos intensivos en datos abiertos y de investigación, programas de ética y tensiones en el Sur Global al utilizar grandes datos (Boyd y Crawford, 2011) sumado a otras manifestaciones implícitas que han sido de intensas conversaciones durante las jornadas como por ejemplo las prácticas colaborativas, el futuro de los objetos digitales de investigación y el rol de la universidad.



Figura 1. Tags comparativos de congresos en base a títulos de ponencias<sup>6</sup>

## Co-creación de prácticas y saberes

Unos días previos al Congreso, varias organizaciones y académicos estuvimos co-creando lo que sería la Declaración<sup>7</sup> de Panamá sobre Ciencia Abierta (2018) en el marco del Foro Abierto sobre Ciencias de América

<sup>5</sup> Véase las presentaciones de los talleres del congreso en los cuáles quedan manifestadas las inquietudes y la pertinencia sobre la Cultura de los Datos: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/13443>.

<sup>6</sup> El corpus trabajado para la visualización proviene del análisis de los títulos de cada congreso (25 primeras palabras) con la herramienta VoyantTools.

<sup>7</sup> Véase el Documento Vivo en <https://karisma.org.co/declaraciondepanama/>.



Latina y el Caribe. En ella constan elementos que deberían ser considerados al trabajar en Ciencia Abierta y estrategias de implementación de sus políticas. Uno de los puntos transversales a la Declaración es la tarea de sensibilizar, experimentar y evidenciar los procesos colaborativos en la comunidad académica. Las Humanidades Digitales, nuclea en sí mismas las prácticas que requieren de colaboración y apertura (Fressoli y Arza, 2018). Colaborar y co-crear pueden y deben instaurarse como prácticas que fomenten nuestros proyectos y que faciliten la integración de disciplinas desde los inicios de las fases de investigación para concebir proyectos de humanidades digitales consistentes con el espíritu de época digital y de la trama social de datos (Venturini y Latour, 2010) de acelerada emergencia pero de crítico futuro (Milan y Terré, 2019). Si entendemos a la Ciencia Abierta como “producción colaborativa de bienes públicos” (Fressoli y Arza, 2018) y a las Humanidades Digitales como parte del proceso de ese tipo de producción, entendemos con mayor amplitud la relevancia de la agenda que el laboratorio pop-up propuso y seguirá construyendo. El contenido de las plenarios, el Encuentro regional 2020: Miradas desde el Sur Global, la participación *extendida* de actores no académicos en los paneles y las instancias colectivas en los talleres marcaron esa tendencia.

Los cruces y activaciones son inevitables, porque existe un mismo rumbo al interior de una comunidad de propios y potenciales humanistas digitales que aún no se autoproclaman como tales. Esa percepción también fue un logro del encuentro si revisamos detenidamente la instancia programática. Co-producción de conocimiento diversa inter e intra panel, instituciones colaboradoras y una universidad-ciudad nutrida del efecto de concebir al proceso científico público y colectivo. Tareas que deberán por supuesto seguir sus correspondientes caminos pero que han habilitado y fortalecido la presencia en nuestro país de la AAHD como vocera idónea y propaladora de un hacer particular.

## **Localización de Agendas y saberes**

Siguiendo con la línea de Datos y Colaboración, la tarea de localizar<sup>8</sup> no es menor. Localizar también implica ampliar la práctica del compartir trasladando

---

<sup>8</sup> Puede ser de interés en este apartado compartir las notas surgidas de las conversaciones colectivas que desarrollamos durante el side event organizado por Karisma: “El rol de la ciencia abierta para alcanzar la educación de calidad en la región” (CILAC 2018). Particularmente lo sucedido al interior del grupo sobre Localización de la Ciencia Abierta coordinado por Anne Clinio y documentadas aquí: <https://github.com/anneclinio/miscelaneous/blob/master/declaracion-panama-gr-localizacion.md>

los congresos hacia otras ciudades distintas a las grandes capitales. Y así dar lugar a otros corpus, otros saberes, cooperación con otras instituciones. En consecuencia, el desafío del Congreso constó también de posibilitar dicha transición momentánea del laboratorio hacia un ecosistema diferente. Distintos centros de investigación, escuelas (de la UNR), grupos y proyectos locales dieron a conocer sus propias aproximaciones teóricas, así también como colegas regionales e internacionales ofrecieron sus saberes logrando un entramado de interacciones institucionales e individuales a fortalecer con futuras instancias de política institucional local y nacional.

Por último, un tema clave de este desafío en correspondencia con la Cultura de Datos y la localización es una fortaleza que presumen los laboratorios Humanidades Digitales (en su mayoría, anglosajones-europeos): la infraestructura.

Francesca Bria<sup>9</sup> desde su rol en la política pública europea digital denotó la importancia de la infraestructura de datos aseverando también la relevancia de trabajar por su gobernanza, soberanía y derechos afines. Sus dichos son de plena vigencia para el ámbito de las Humanidades Digitales y del campo académico en general a pesar de su divergencia en tanto plano de aplicación. ¿Qué gobernanza de datos de investigación, abiertos y colaborativos estamos discutiendo en América Latina? ¿Y en Argentina? Cuándo necesitamos extraer, analizar, preservar o sólo explorar grandes cantidades de datos para nuestras investigaciones ¿discutimos el origen de los mismos, la ética detrás de los procedimientos? ¿a qué herramientas y/o software recurrimos? ¿dónde quedan y quiénes serán los dueños de los datos o corpus que subo, comparto o publico? De eso también trata la localización a la luz o mejor dicho a la sombra de los planes de inteligencia artificial, leyes del conocimiento o acceso, geopolítica de técnicas y habilidades digitales, *plataformización* de las universidades, extractivismo de datos (Segura y Waisbord, 2019)

Y todo ello se plantea no en detrimento de los movimientos de apertura o campos frontera, sino justamente a favor de los mismos con el objetivo de ser partícipes activos a través de la localización de la gobernanza de datos, de las políticas en ciencia y tecnología que se planteen afines a las *meta-agendas* digitales acaecidas globalmente. En consecuencia, el campo de las Humanidades

---

<sup>9</sup> F. Bria es la Comisionada de Tecnología e Innovación Digital del Ayuntamiento de Barcelona. Ver <https://www.elsaltodiario.com/tecnologia/francesca-bria-los-datos-son-una-infraestructura-publica-mas-como-el-agua-la-electricidad-o-el-transporte->

Digitales no debe quedar al margen. Por su vocación ligada al *hacer* e intensiva en uso de infraestructuras, las Humanidades Digitales pueden ayudar a liderar en compañía del movimiento de gobierno, ciencia abierta, hardware y software abierto las discusiones<sup>10</sup> que ya están aquí, que no pretenden aminorar, y menos aún ser neutrales ante el sistema científico y democrático.

## Referencias bibliográficas

- Berry, D. M. (2011). The Computational Turn: Thinking about the Digital Humanities. *Culture Machine*, 12.
- Boyd, D., Crawford, K. (2011, September). Six Provocations for Big Data. In *A Decade in Internet Time: Symposium on the Dynamics of the Internet and Society* (Vol. 21). Oxford, UK: Oxford Internet Institute.
- Brussa, V. (2016). Mediatizaciones en tiempos de abundancia de huellas (digitales): Bigdata y métodos digitales para una aproximación a objetos “Stream”. *Nuevas mediatizaciones nuevos públicos*, 39.
- del Rio Riande, G. (2018). Humanidades Digitales: Cuando lo local es global. En G. del Rio Riande, G. Striker y L. Cantamutto, *Las Humanidades Digitales desde Argentina. Tecnologías, culturas, saberes. Actas de las I Jornadas de Humanidades Digitales de la AAHD* (pp. 1-15). Buenos Aires: Editorial de la Fac. Filosofía y Letras. Recuperado de <https://www.aacademica.org/aahd.congreso/23>
- Fressoli, M., Arza, V. (2018). Los desafíos que enfrentan las prácticas de ciencia abierta. *Teknokultura*, 15(2), 429-448.
- Manovich, L. (2011). Trending: the Promises and the Challenges of Big Social Data. *Debates in the Digital Humanities*, 2, 460-475.
- Milan, S., Treré, E. (2019). Big Data from the South(s): Beyond Data Universalism. *Television & New Media*, 20(4), 319-335. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1527476419837739>
- Ricaurte, P., Brussa, V. (2017). Laboratorios ciudadanos, laboratorios comunes: repertorios para pensar la universidad y las Humanidades Digitales| Laboratórios cidadãos, laboratórios comuns: repertórios para pensar a Universidade e as Humanidades Digitais| Citizen labs, common labs: repertories for thinking about the University and Digital Humanities. *Liinc em Revista*, 13(1).

---

<sup>10</sup> Discusiones que por otro lado reivindicamos desde un lugar no tecnocéntrico o datacéntrico.

- Scolari, C. A. (2018). *Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología evolución, tecnología* (Vol. 136). Editorial GEDISA.
- Segura, M. S., Waisbord, S. (2019). Between Data Capitalism and Data Citizenship. *Television & New Media*, 1527476419834519.
- Venturini, T., Latour, B. (2010). The Social Fabric: Digital Traces and Qualitative Methods. *Proceedings of Future en Seine, 2009*, 87-101

# De la Galaxia Gutenberg a la Cultura *Data-Driven*: la cultura de los datos conducidos

*Juan José Mendoza*<sup>1</sup>

Desde el año 2013 un conjunto de docentes e investigadores nos reunimos para crear la actual Asociación Argentina de Humanidades Digitales: Silvia Enriquez (UNLP), Gustavo Navarro (UNPA), Gabriela Sued (UBA), Guadalupe Campos (UBA), Mariano Vilar (UBA), Claudia González (UNLP), Natalia Corbellini (UNLP), Virginia Brussa (UNR), Lucía Cantamutto (UNS) fuimos algunos de ellos. En casi todos los casos fuimos convocados por la inquieta iniciativa de Gimena del Rio (CONICET), sin cuyo generoso impulso hoy no estaríamos aquí. Las aulas de la Escuela de Bibliotecología de la Biblioteca Nacional, de la Universidad Nacional de La Plata, del Instituto de Filología Hispánica de la UBA y del Seminario de Edición y Crítica Textual del Conicet fueron algunos de los lugares de aquellos primeros encuentros.

Este congreso hoy aquí en Rosario es posible gracias a Virginia Brussa, que participando en muchas de las reuniones que enumeramos, nos permitió comprender que Rosario era un lugar factible para que la Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD) tuviera la posibilidad de ser eso, una Asociación Nacional y no la mera concurrencia de investigadores de todo el país en una Asociación que, en los hechos, sólo funcionaba en Buenos Aires. Precisamente por ello, este congreso hoy aquí es posible también gracias a las autoridades de la Universidad Nacional de Rosario y de la Facultad de Humanidades y Artes: Mariano Balla, José Goity; y entre ellos es posible gracias al trabajo y el esfuerzo invaluable de Alejandro Vila, Pablo Silvestri y muy

---

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones Bibliográficas y Crítica Textual (IIBICRIT-SECRET, CONICET) .  
[juanse.mendoza@gmail.com](mailto:juanse.mendoza@gmail.com)

especialmente de Gonzalo Arzuaga (quien sin todavía pertenecer a la AAHD tuvo una participación decisiva para que este Congreso sea posible). Hay muchas personas más en una larga ringlera de nombres: quisiera reconocer el entusiasmo de Juan Pablo Suárez y de Matías Butelman y en ellos el entusiasmo de quienes han acercado sus ponencias, sus propuestas de talleres, etc.; los nombres de Paola Bongiovani, Martín Caruso, Marcela Ternavasio, Sandra Valdetaro y Sandra Contreras son sólo algunas de los docentes y alumnx de la Universidad Nacional de Rosario que hoy nos dan la bienvenida.

Por paradójico que parezca, no es común que sean las autoridades de una universidad las que muestren sensibilidad por estos asuntos. Hace poco, releendo los dos tomos de *Una universidad para el siglo XXI* de James Duderstadt –ex-presidente de la Universidad de Michigan– advertía que aún aquellas universidades que más han planificado y conducido las transformaciones tecnológicas, se han visto desbordadas por muchas de las transformaciones que ellas mismas aventuraron: *La Universidad internacional*, *La Universidad del Ciberespacio*, *La Universidad Virtual*, *La Universidad Laboratorio* quedan hoy como nomenclaturas algunas veces anacrónicas, a todas luces provisionarias, comparadas con la potencia amenazante de la *Internet de las Cosas* o la *gubernamentalidad algorítmica* que se pergeñó en los 90 en Silicon Valley, y que ya está calibrando detalles de la tercera década del siglo XXI. Mucho más acá, casi seis años después de las primeras actividades de Humanidades Digitales en el país, podemos enumerar en nuestro balance los dos congresos que, en 2014 y 2016, la Asociación Argentina de Humanidades Digitales realizó en el Centro Cultural San Martín y en el Centro Cultural de la Cooperación en Buenos Aires y que son, indudablemente, los antecedentes directos de este *III Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales: La Cultura de los Datos*, que hoy tenemos la alegría de inaugurar aquí en Rosario.

Si sacudimos la historia encontramos esfuerzos como el de Docentes en Línea, la comunidad de prácticas pensada para docentes, investigadores y estudiantes que desde 2007 explora el uso libre y productivo de tecnologías en las aulas: hoy está aquí con nosotros Silvia Enríquez, impulsora de esa experiencia. Si sacudimos todavía más la historia nos encontramos con la Cátedra Datos de la Universidad de Buenos Aires: hoy nos acompañan Sophie Alamo y Julio Alonso, trabajando en la Organización del Congreso; a la distancia,

desde México, también nos acompaña Gabriela Sued. Y Gustavo Navarro, quien habiendo participado en la cátedra Datos hoy también está aquí procedente de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, tratando también de pensar la relación entre los mapas y los hitos siempre cambiantes de la historia, entre medios y tecnologías. Y al mismo tiempo, la Cátedra Datos es también heredera de una larga tradición.

En 1975, en Vaquerías, Córdoba, tiene lugar el 5to. Congreso Argentino de Cibernética. Entre 1982 y 1983 se crea el CEA (Centro de estudios de Autonomía y Auto-Organización), creador de una de las primeras bibliografías sobre datos cibernéticos en el país. Y en 1996 se dicta, por primera vez, el Taller de Procesamiento de Datos (hoy Cátedra Datos de la UBA). La palabra Datos aparece en un conjunto grande de sintagmas: en Minería de datos, Macroanálisis, #HackDH, Big Data, Datos Masivos. La Cátedra Datos es pionera en la Argentina en la tarea de pensar la *cultura de los datos*, uno de los ejes que le pone título a nuestro Congreso de este año.

En el año 2002, a raíz de una reforma del Plan de Estudios de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Artes, mientras se discutían una serie de temas referidos a los contenidos mínimos, los nombres de las materias, etc., con un grupo de estudiantes advertimos que había un gran área de vacancia y que ella estaba referida a la ausencia de una reflexión en torno a la relación entre literatura, tecnologías, teoría literaria e historia de los textos. Imposibilitados entonces de crear una nueva materia que se avocara al estudio de esas relaciones en la carrera de Letras –sino una carrera nueva incluso, una Facultad, que se abocara al estudio de la relación entre las disciplinas humanistas y las tecnologías– en el año 2003 cobró forma el Seminario “*Maneras de leer en la Era Digital*”, que en 2018 cumple 15 años y que comenzó, nada menos, también en esta Universidad, en la pequeña sede de la Librería Homo Sapiens de la ciudad de Rosario.

## **#Enseñar a leer en la era digital**

El cuento de Borges: “*Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*”, unido a textos como “*As we May Think*” de Vannevar Bush, publicado en *The Atlantic Monthly* en 1945, sumados a la teoría de redes de Roland Barthes y a una historia de la informática, pergeñaba el núcleo teórico de aquellas relaciones. La hipótesis de aquel entonces era la siguiente: la teoría literaria francesa, la historia

de la informática y la obra de Borges habían sido pergeñadas en el corazón del siglo XX con una notable sintonía de época. Las confluencias no podían ser mayores. La otra hipótesis era la siguiente: había un achicamiento de los espacios formales de la educación que era inversamente proporcional al ensanchamiento de los espacios informales de la cibercultura. Esto, irreductiblemente, conducía a pensar que los sentidos de la cultura letrada se estaban desvaneciendo y la crisis de la lectura no sería tal sino que, de lo que se trataba, por aquel entonces, era de historizar la efectiva emergencia de un nuevo orden textual: de la Galaxia Gutenberg a la cibercultura, eran las fases de aquel proyecto de historización.

Con los años, el núcleo duro de aquel seminario se ha ido ensanchando. De Roland Barthes, Gilles Deleuze y Vannevar Bush se ha ido expandiendo hasta incluir un conglomerado grande de autores, sitios de internet, nuevos objetos de estudios: ¿Qué es lo que ha pasado entre 1945, cuando Vannevar Bush pergeñó los Senderos de Información; o desde 2002, desde los primeros tiempos del seminario *Maneras de leer en la era digital*; o desde 2014, desde el *I Congreso de Humanidades Digitales* en Argentina: qué ha pasado desde entonces hasta el presente? Desde los senderos de información de Bush, desde las organizaciones del saber en las sociedades informatizadas de Jean-François Lyotard, hasta la *Lectura Distante* de Franco Moretti, el *Gemelo Digital* de Eric Sadin, el imperativo de *Desertar de la Representación* de Hito Steyerl? La era digital se ha instalado como un enorme campo de trabajo. Las Ciencias Políticas y la Sociología no son las únicas disciplinas interpeladas por los desafíos del universo digital.

Las democracias digitales sólo vuelven a las naciones un conglomerado de datos, colonia de algoritmos caníbales que fagocitan todo lo que encuentran a su paso: historia, tradiciones, subjetividades, instituciones, democracias, para convertirlos en prolegómenos de *selfies* y *tendencias*. ¿Colonia de datos, a eso se reducen las ciudadanías digitales, los artistas devienen productores de una nueva vigilancia global? ¿pueden los Estados llegar a ser una *start up*? O más bien: ¿qué otra cosa pueden ser las democracias ahora que un nuevo totalitarismo de tercera generación parece imponerse sobre nosotros, regido por la *gubernamentalidad algorítmica*, superadora de las sociedades postdisciplinarias teorizadas por Gilles Deleuze? Mucho más acá de estos interrogantes de orden filosófico, político, sobrevienen otros interrogantes



que definitivamente también hacen a los quehaceres de las humanidades y las ciencias sociales en la era digital. De algunos de esos Interrogantes nos ocuparemos en estos tres días.

¿Qué podemos hacer, todavía, los humanistas y los poshumanistas con lastre letrado que somos, en medio de las tormentas de litio y de 0s y 1s, entre torbellinos de Data Centers y placas de silicio, en medio de la yuxtaposición dramática entre cultura libresca, cultura industrial y cibercultura, de la Galaxia Gutenberg a la Cultura *Data Driven*: la cultura de los datos conducidos? En 1966, a propósito de la aparición de *Los Ensayos de Lingüística General* de Émile Benveniste, Roland Barthes escribía:

Algunos se sienten molestos por la preeminencia actual de los problemas del lenguaje, en lo que ven una moda excesiva. Sin embargo, tendrán que tomar partido sobre el asunto: probablemente no hemos hecho más que empezar a hablar del lenguaje: la lingüística, acompañada de las ciencias que hoy en día tienden a aglutinarse con ella, está entrando en los albores de su historia: estamos descubriendo el lenguaje como estamos descubriendo el espacio: nuestro siglo quedará, quizá, marcado por estas dos exploraciones.

Descubrimiento del lenguaje, Descubrimiento del espacio... Algo semejante podríamos decir también nosotros sobre las Humanidades Digitales.

Hay quienes se sienten interpelados por la preeminencia actual de los problemas de nuestras disciplinas, o peor, continúan trabajando en ellas como si la era digital o Internet todavía no existieran, naturalizando las transformaciones que efectivamente se producen: sobre el lenguaje, sobre la investigación, sobre el territorio indómito de las aulas... Pero nadie puede ver, en las tecnologías, una moda excesiva. Más bien se pliegan a ellas, al tiempo que docentes e investigadores son colonizados por ellas. La realidad toma partido por ellos: probablemente no estemos más que empezando a hablar de Humanidades Digitales, de nuevos avatares disciplinares, de nuevos objetos de estudio. Y, con un poco de conciencia crítica, no estemos más que asistiendo a la conversión de las *Humanidades Digitales*, sencillamente, en un nuevo tipo de *Humanidades Aumentadas*: *Humanidades* a las que podríamos llamar: *Humanidades y Ciencias Sociales con Conciencia Tecnológica*. Las *Digital Humanities*, pergeñadas con las ciencias y las perspectivas que

hoy tienden a aglutinarse dentro de ella, están entrando en los albores de su historia: estamos descubriendo nuevos modos de trabajar con las tecnologías como estamos descubriendo el ensanchamiento del ciberespacio en las incommensurables geografías de los *Data Centers*, la *Big Data* y las *cross readings*. Nuestro nuevo siglo ya está comenzando a quedar marcado por ello. No sin algunos alertas.

## **Los Datos como género. Una reflexión**

Lev Manovich entendió que la novela, el cine y la televisión fueron los grandes géneros de relato que produjo la sociedad industrial. Y desde ese lugar muchos como él se preguntaron qué nuevo género traería consigo la era digital. ¿No son los datos y los mapas automáticos los nuevos géneros de la era digital? Las tecnologías con su anti-poética de datos proliferantes al parecer nos están narrando algo. ¿Qué poéticas, qué estéticas, qué ética se puede rastrear en ellos? Una respuesta podría ser: las tecnologías son estetizantes. Ellas pergeñan las escuelas estéticas del mundo contemporáneo. De allí que muchos escritores y artistas también prefieran hacer un uso desviado de las tecnologías. O prefieran deliberadamente volverse anacrónicos. En una época de objetos hiperconectados y de una sobre-representación del mundo contemporáneo, para algunos artistas la coartada de la originalidad también pasa por la desconexión. Una desconexión que está de vuelta de la hiperconexión. Una red de data centers y cables submarinos que como cinturones de seguridad de Saturno rodea a los continentes y nos brinda una nueva visión de Internet... y del planeta. ¿Qué será de los sujetos que se mantengan desconectados? ¿Y qué de los objetos que se producen desde la desconexión? Puede que la desconexión pase a ser una utopía.

Los datos, por más fríos y abstractos que se pretendan, necesitan un espacio físico alimentado con electricidad. Las empresas dueñas de los data centers –discos rígidos del tamaño de varios edificios parecidos a plataformas como la de nuestros silos de cereal– eligen geografías cada vez más frías para abaratar sus costos. Los *bytes* son los granos de cereal de nuestra época. La pregunta es: ¿a quién alimentan? ¿qué tipo de platos fríos se preparan con ellos? Internet consume el 2-5% de la electricidad total del mundo. Uno de los grandes gastos de los data centers lo produce el aire acondicionado que los procesadores necesitan para apaciguar el calor de sus infoestructuras. El

enfriamiento de los edificios se hace por el sistema de *free cooling*, que reemplaza los viejos aires utilizando las temperaturas bajo cero del aire libre como fuente para su refrigeración.

En la geopolítica actual el *Stack* forma parte de procesos hemisféricos: EEUU mide fuerzas con China mientras Europa intenta escapar de ambos. Puede parecer todo muy alejado de los arrabales latinoamericanos. ¿Pero qué pasa cuando las aplicaciones de empresas tecnológicas con base en Estados Unidos y Europa bajan a las economías regionales? O, dicho de otra manera: ¿Qué sucede cuando un artista vende obra por Instagram, un escritor vende un próximo curso de otoño sobre Poe vía Twitter o un diseñador de moda vende camisetas y vestidos estampados vía Facebook? ¿Se trata de lumpenproletariados que están lucrando a través de megas-plataformas de Internet sin supuestamente estar pagando nada a cambio? Bueno, quizá estén dejando una buena parte de sus vidas en ello. Y una buena cantidad de datos a cambio: ubicación, edad, preferencia sexual. Por lo general la estrategia de las empresas ha sido la siguiente: recolectar datos, luego pedir disculpas y, eventualmente, dar marcha atrás si se generó más escándalo del tolerable. Algunos usuarios podrán decir: ¿a quién le importan esos datos? ¿Materia prima para la creación de nuevos productos de mercado? ¿Qué sucede cuando la recolección de datos se produce en un medio con pocos consumidores, en economías con mercados “fronterizos” y “emergentes”? Una idea al respecto podría ser la siguiente: *si es gratis, es porque tú eres el producto*. Para Shoshana Zuboff lo más importante es que una vez que se comprende la aparente irreversibilidad histórica de esta tendencia a la recolección unilateral de datos, “queda claro que pedir privacidad al capitalismo de vigilancia o pedir o reclamar para que se ponga un fin a la vigilancia comercial en Internet es como pedirle a Henry Ford que haga a mano cada uno de sus Ford T”.

## **Desarrollar todo el stack**

La supresión de la privacidad comienza a ser central para este nuevo modelo de negocios. Así se comprende cómo Google, Amazon, Salesforce, Facebook, Microsoft están haciendo cada vez mayores inversiones en Inteligencia Artificial. Y están librando una carrera por desarrollar todo el *stack*. *Stack*, que como sustantivo en inglés significa *pila* o *montón*, y que como verbo quiere decir *apilar* es uno de los nuevos conceptos tecnológicos. Fue

acuñado por Benjamin Bratton en 2016 en su libro *The Stack: sobre software y soberanía*. ¿Qué sería el *stack* exactamente? El *stack* es una megaestructura *accidental*, no planeada previamente, que mediante diferentes *layers* [capas] relaciona la naturaleza, lo tecnológico y lo humano. Las capas o niveles interdependientes según Bratton son siete: *Earth, Cloud, City, Network, address, Interface, Users*. El *stack* es entonces el modo en que estas diferentes capas, que van de la dirección IP del usuario a la *network* y trepan hasta el cielo, se fueron apilando a lo largo de los últimos veinte años. ¿Qué ha hecho la computación a escala planetaria en nuestras realidades geopolíticas? Benjamin Bratton propone que las redes, la computación en nube, el software móvil y las ciudades inteligentes, los sistemas de direccionamiento universal, la computación ubicua y otros tipos de desarrollos informáticos a escala planetaria aparentemente no relacionados se pueden ver como la formación de un todo coherente, una megaestructura *accidental* que es a la vez una estructura cibernética. Los aparatos empiezan a estar imbricados en la naturaleza al tiempo que rediseñan el nuevo mapa de la geopolítica en donde el primer y el tercer mundo se dividen a partir de dos tipos de países o empresas: los que colonizan datos y los que, sencillamente, los emiten. De más está preguntar qué lugar ocupan los usuarios en todos estos. Ellos son la materia prima. Aunque los usuarios crean, algunos con mayor conciencia que otros, que de todos modos están peleando por algún tipo de posición en el *stack*.

## **La tesis de la convergencia tecnológica**

En este nuevo orden tecnológico también comienza a tener cada vez más sentido la tesis de la convergencia: la tendencia de las empresas digitales a volverse más parecidas entre sí a medida que empiezan a intervenir en las mismas áreas dentro del mercado de los datos. Es ello lo que, a su modo, está generando una suerte de *monolítica ideológica* sobre el sistema. Es decir: no pudiendo existir demasiados modelos diferentes de plataformas para promover un sistema de envíos, un sistema de taxis o un buscador de Internet, son las empresas tecnológicas que conquistan el sistema las que imponen su modelo a las demás. Dicho de otra manera: los inversionistas y los programadores pugnan entre sí por desarrollar cada uno sus plataformas hasta que una de ellas logra penetrar más hondo en el gusto de los usuarios. Cuando eso sucede, la plataforma que llega se queda con el negocio. Y las demás, en

caso de sobrevivir, la siguen detrás. Pasó primero con Google, que antes de ser la interfaz líder de acceso a Internet tuvo muchos competidores y hoy es casi la puerta de entrada a casi todos los sitios, el fondo de pantalla de todas las computadoras...

Pero lo interesante es que este modelo de negocios está anidando dentro de las mentes de los propios usuarios. Algo parecido puede que esté comenzando a suceder con los partidos políticos –proliferación de muchas líneas internas mediante. ¿Si no cómo se explica que cada vez hay más tribus que, antagónicas en algún momento, con el tiempo comienzan a volverse más parecidas entre sí? En un presente inmediato, puede que las diferencias sencillamente se construyan para repartirse cada uno de ellos un lugar específico dentro del juego. Partidos políticos y secretarías de gobierno que crean cada uno de ellos su propia plataforma de gestión: mapa del delito, mapa de la inseguridad en tiempo real, botones antipánicos en el celular, estado del clima, estado del tránsito, mapa de baches de una ciudad. Candidatos desarrollan de modo privado plataformas que primero utilizan en campaña y que, luego, pueden ser retuneadas para servir como modelos de gestión. La pregunta capciosa aquí es: ¿una vez colonizados, quiénes serán los verdaderos dueños de esos datos? ¿los pequeños contribuyentes, el partido político, la empresa transnacional?

El relato del presente parece casi una fábula de ciencia ficción. Y en este relato, como se ve, la historia es otra de las grandes ramas de las Humanidades clásicas que también se encuentra interpelada. Las tecnologías se nos presentan como a-históricas, y sin embargo, ellas también están atravesadas por su propia historicidad. La propia historia de este congreso comienza hace muchos años: 1945, 1975, 2002 son algunos de los años que están detrás de nosotros.

¿Literatura y Tecnologías? ¿Qué es eso? No debería pasar desapercibido el dato de que las primeras computadoras que se vendieron en el país se vendieron en la navidad de 1983 en *El Ateneo*, una librería. Literatura y Tecnologías. Efectivamente tenemos, en el examen de esta relación, un gran motivo de reflexión.

## RECURSOS EDUCATIVOS PARA LAS HD

---



# Lectura y escritura aumentadas: Google drive como ambiente propicio para la escritura colaborativa y democrática en la universidad

*María Dolores Orta González<sup>1</sup> María Marcela González de Gatti<sup>2</sup>  
y Cristian Andrés Cardozo<sup>3</sup>*

## Resumen

La ubicuidad de la mediación tecnológica ha revolucionado los procesos de lectura y escritura, dando origen, entre otros fenómenos emergentes, redefiniendo los roles de lector y escritor, y maximizando las posibilidades de escritura colaborativa. En aquellas disciplinas donde se aborda la escritura de ensayos académicos, y en el caso en particular de la enseñanza de la lengua inglesa a nivel universitario, pareciera que la mediación digital no representa una transformación esencial en las prácticas escriturarias. Sin embargo, la *web 2.0* en su potencial interactivo, plasmado en interfaces abiertas y masivas de procesamiento de textos, constituye un entorno particularmente flexible, motivador y democratizante de los procesos de escritura académica. Desde los comienzos del siglo XXI surgió un marcado interés por el desarrollo de tecnología colaborativa como aplicaciones o interfaces disponibles online (Apple *et al.*, 2011; Koch, 2010; Vodanovich y Potrowski, 2001). Se han comprobado la flexibilidad y rápido acceso como prestaciones esenciales de los wikis o foros (Lamb, 2004), y existen estudios llevados a cabo en el nivel

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Córdoba. [doloresorta@yahoo.com](mailto:doloresorta@yahoo.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Córdoba

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Córdoba



superior que sugieren que las herramientas basadas en la web facilitan el desarrollo de tres destrezas principales: el trabajo en equipo, las habilidades sociales (Apple *et al.*, 2011) y las competencias informáticas básicas (Bottge *et al.*, 2009). La colaboración que ocurre en este entorno socio-tecnológico da cuenta de objetivos y propósitos comunes en la escritura, de la negociación de ideas conducente a la toma de decisiones grupales, a la vez que permite generar ensayos que constituyen productos de escritura conjunta y colaborativa (Hennessy *et al.*, 2005; Wong *et al.*, 2017). El presente trabajo explorará el uso de Google Drive y sus implicancias pedagógicas en los procesos de escritura individual y colaborativa en el marco de un proyecto de investigación avalado por SECyT e implementado en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

## **Introducción**

En la realidad actual, en la que el consumo de información se ve casi exclusivamente gobernado por las imágenes, se hace cada vez más complejo redefinir las prácticas de lectura y escritura, ya que los paradigmas cambian de manera acelerada. Esto, a su vez, afecta al ámbito educativo, y en mayor medida a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, más específicamente a las formas en que tanto alumnos como profesores se relacionan con los textos escritos, ya sea para su consumo o para su producción. Sin embargo, más allá de los cambios generales evidentes en las formas de escritura, instrumentales a partir de redes sociales como Twitter y caracterizados por su naturaleza escueta, inmediata y fugaz, el ámbito académico continúa considerando a los ensayos y artículos breves como los géneros de comunicación adecuados y prevalentes en los entornos de divulgación científica.

Si bien es sabido que muchas veces la enseñanza de este tipo de escritura académica se relega a un plano secundario dadas las restricciones temporales de las clases presenciales, es precisamente la tecnología la que puede ser puesta al servicio de la enseñanza. Esto se debe a que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden potencialmente ampliar las posibilidades no solo en cuanto al factor tiempo, sino que también ofrecen beneficios para el desarrollo de la escritura en ambientes que propician el trabajo colaborativo y las posibilidades de lectura y escritura aumentadas.

## **Google drive y sus posibilidades de trabajo colaborativo**

Además de proporcionar a los profesores de escritura una forma de organizar y visibilizar sus cursos y de llevar un registro de fácil y rápido acceso a las producciones escriturarias de los alumnos, la escritura individual y colaborativa en un entorno virtual como Google Drive se adecua a algunas teorías modernas del aprendizaje, dando un reconocimiento considerable a la importancia de la colaboración, o de la interacción entre compañeros, y al andamiaje, o aprendizaje apoyado por el profesor y por pares mejor informados. La noción de trabajo conjunto y andamiado, basado en las ideas del psicólogo ruso Vygotsky (1978) y del psicólogo educativo estadounidense Bruner (1990), enfatiza la importancia de dos conceptos centrales y esenciales al aprendizaje: la conciencia compartida y la conciencia prestada (Hyland, 2002, 2007). La conciencia compartida se basa en la idea de que los estudiantes que trabajan juntos aprenden más eficazmente que los individuos que trabajan por separado. A su vez, la conciencia prestada se relaciona con la noción de que los estudiantes que trabajan con personas bien informadas desarrollan una mayor comprensión de las tareas, ideas y los procesos (Hyland, 2007). Así como en rasgos generales la cibercultura permite el surgimiento de la inteligencia de las masas o inteligencia colectiva, que supone:

[...] la valorización, la utilización óptima y la puesta en sinergia de las competencias, de las imaginaciones y de las energías intelectuales, cualquiera que sea su diversidad cualitativa y en cualquier sitio que se sitúe (Lévy, 1997, p. 140),

el aprendizaje colaborativo y andamiado en un espacio virtual asincrónico amplifica las posibilidades de participación democrática y sinérgica y el surgimiento de la conciencia compartida y prestada (Hyland, 2002, 2007).

La amplificación de la conciencia compartida y prestada se da en el contexto de la creación de oportunidades de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978; Bruner, 1990). Para estos escritores, la noción de andamiaje enfatiza el papel de la interacción con los compañeros y otros participantes más experimentados en lograr el movimiento de los estudiantes de su nivel de desempeño existente, es decir, lo que son capaces de hacer en un momento dado, hacia a un nivel de desempeño potencial, dicese lo que hoy son capaces

de hacer con ayuda y que luego podrán llevar a cabo sin apoyo. Las investigaciones muestran que los estudiantes son capaces de alcanzar niveles mucho más altos de rendimiento trabajando juntos y con el andamiaje y sostén de un experto de lo que podrían haber logrado trabajando por su cuenta (Donato, 2000; Ohta, 2000). El grado de interacción con los pares y de intervención del profesor, y el diseño y selección de tareas desempeñan, por tanto, un papel clave en la escritura de andamiaje, representando un continuo de apoyo y de desarrollo a partir de actividades estrechamente controladas hacia la comunicación autónoma extendida, reduciendo la instrucción directa a medida que el alumno asimila gradualmente las demandas de la tarea y los procedimientos para lograr escribir un ensayo académico de manera efectiva.

## **Google docs como plataforma para propiciar la lectura y escrituras aumentadas**

En las últimas décadas, con el acceso masivo a los medios web, se ha ido transformando el paradigma del lector debido a la forma en la que se presenta la información en la red y, por consecuencia, las prácticas lectoras. Con respecto a este último concepto, autores como Rodríguez Gallardo (2005) refutan la idea de que la lectura lineal (que se corresponde con la forma de lectura requerida para el procesamiento de textos impresos) esté en vías de extinción. Por un lado, como el autor explica, la lectura lineal sigue siendo primordial para lograr entender un enunciado completamente. Por otro lado, tal como expresa Fainholc (2005), debido a la naturaleza de los textos en línea, la lectura se va tornando de a poco en una de estilo no lineal. Esto se debe a los numerosos hipervínculos que ayudan a dar jerarquía a la información y se presentan en distinta forma en el contexto, ya sea dentro del cuerpo del texto en sí o en lo que lo rodea. Por consiguiente, este tipo de lectura interactiva presupone un rol más activo del lector en la construcción del significado de lo que lee. Además, la lectura se ve aumentada por las posibilidades que ofrecen las distintas herramientas virtuales de lectura para la modificación de textos tales como sobresaltado, inserción de notas (con posibilidad de inserción de enlaces), entre otras (Taipale, 2014).

Con respecto a los cambios en los procesos de escritura, autores como Fortunati y Vincent (2014) apuntan que básicamente escribir a través de un teclado en un procesador de textos automático ya constituye una forma de

escritura aumentada. Esto se debe a que dicho proceso se encuentra asistido por la corrección automática de errores ortográficos o de tipeo, faltas gramaticales e imprecisiones sintácticas. Al mismo tiempo, si se utilizan herramientas online como Google Docs, la escritura se ve beneficiada, además, por la posibilidad de acceder a tesauros, definiciones, traducciones y otras variadas herramientas.

Por último, este tipo de plataformas, tal como describe Odetti (2017), permite una redefinición del lector y del escritor si se tienen en cuenta las funciones de los mismos en las producciones textuales. Esto se evidencia claramente en la posibilidad que cabe de participar como lector comentador en documentos compartidos. En tal situación, los lectores se transforman en colaboradores activos en la edición y construcción del texto. Esta característica reafirma el cambio en el perfil del lector descrito por Fainholc (2005), con el traspaso de un rol pasivo a otro más activo en tanto la intervención del lector ayuda a la creación de un nuevo significado con sus contribuciones e intervenciones (Gergich *et al.*, 2010, citado en Odetti, 2017). Además, la producción textual se ve beneficiada por la posibilidad de crear textos similares a aquellos que los lectores en línea están acostumbrados a consumir, es decir, de estilo no lineal, enriquecidos con hipervínculos y otros elementos virtuales, y posibilitados por las facilidades provistas por una herramienta de uso simple como Google Docs.

## **Participantes y actividades**

Los alumnos participantes fueron estudiantes de las carreras de grado de inglés (tanto profesorado, licenciatura y traductorado) de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Ellos estaban inscriptos en la cátedra de Lengua Inglesa III, asignatura troncal y obligatoria del tercer año de estudios. Cabe destacar que, si bien la lista de inscriptos cada año ronda los noventa alumnos por comisión, en promedio el número de estudiantes que asisten regularmente a clases es de alrededor de cuarenta. De ahí que la participación en el experimento, al ser voluntaria, pueda no ser representativa de la totalidad del alumnado, aunque sí es altamente representativa de los alumnos que cursan la asignatura regularmente.

En cuanto al grado de proficiencia de la lengua extranjera, se espera que los alumnos de tercer año cuenten con un nivel que se corresponda con lo que

el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) denomina el nivel C1, o lo que otros autores consideran el nivel avanzado (Byrnes *et al.*, 1986). Según el MCER, el hablante con este grado de proficiencia correspondiente con este nivel:

- Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.
- Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
- Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
- Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. (Consejo de Europa. División de Lenguas Modernas, 2002, p. 26).

Una de las actividades de escritura más comunes para desarrollar la producción escrita en esta asignatura es la redacción de ensayos académicos *for and against*. El objetivo principal de esta actividad es que los alumnos pongan en práctica la escritura académica, basándose en contenidos abordados en las unidades temáticas, los cuales son de carácter considerablemente complejo y además requieren una mirada crítica sobre los temas. En cada unidad se analizan distintos textos (orales y escritos) de carácter más bien argumentativo y se los incentiva, a través de su participación oral, en debates desarrollados en la clase presencial, a que emitan su propio juicio sobre temas tales como las relaciones interpersonales, la identidad cultural y personal, dilemas éticos o problemáticas sociales actuales. Luego del análisis del tipo textual, se espera que los aprendices produzcan un ensayo académico en el que se evidencie no solo el conocimiento sobre los textos estudiados, sino también un análisis crítico y el establecimiento de relaciones entre los puntos de vista presentados (a favor y en contra de una cuestión controversial), respetando la estructura textual y la organización de la información. Además, se espera que el manejo de la lengua sea acorde al nivel, que no cometan errores que puedan impedir el flujo natural de la comunicación o que puedan generar confusión, y que demuestren un manejo adecuado de la gramática y el léxico pertinente.

## Propuesta

Teniendo como premisas las exigencias ya mencionadas, la propuesta se enfocó en el uso de plataformas virtuales de uso gratuito para la producción colaborativa de ensayos académicos *for and against*. La propuesta presentada se llevó a cabo en distintas fases tanto dentro como fuera del aula. Antes de comenzar, se propusieron talleres presenciales que sirviesen como guía inicial para los alumnos participantes. Uno de los principales inconvenientes fue la falta de conocimiento de algunos participantes en cuanto a las herramientas web propuestas. Si bien la totalidad de los alumnos contaba con nociones básicas de uso de correo electrónico y de compartición de documentos y archivos, una gran proporción no tenía conocimientos sobre herramientas de almacenamiento tales como Google Drive o de edición de texto online como Google Docs. Esto supuso un pequeño retroceso en la preparación para la participación en el proyecto ya que en muchos casos hizo falta guiar a los alumnos para la creación o vinculación de cuentas de Google para poder garantizar su participación.

Una vez que esta primera fase fue resuelta, se llevaron a cabo los talleres presenciales en los laboratorios de computación de la Facultad de Lenguas. Dichos talleres, al ser fuera del horario de clases, no fueron obligatorios, y estaban destinados mayoritariamente a aquellos alumnos que requiriesen apoyo en la utilización de los recursos en línea y en la edición de ensayos académicos *for and against* con listas de cotejo y códigos de corrección. Para los talleres, se contó con la colaboración de algunos de los profesores de la cátedra (tanto en calidad de presentadores como de coordinadores y asistentes presenciales) y de ayudantes alumnos (en calidad de asistentes presenciales).

Los talleres, que tuvieron una duración de tres horas reloj, se dividieron en distintas etapas:

- Presentación de estrategias de escritura: este momento de la clase consistió en presentaciones realizadas por los profesores quienes abordaron distintas estrategias de escritura basadas en las falencias más frecuentes de los alumnos. Entre otras cosas, se hizo hincapié en las estrategias de parafraseo, de estructuración y desarrollo de ideas, de soporte de argumentos y de cuestiones generales de elecciones de estructuras gramaticales y léxico pertinente al género.

- Presentación de listas de cotejo: en esta instancia se resaltó la importancia de la autocorrección y edición y se ilustraron las formas de uso de listas de cotejo adaptadas para ensayos académicos. Para facilitar dicha tarea, los alumnos pudieron acceder a través de Google Drive a una ficha con preguntas formuladas para la facilitación de la autoevaluación de la producción escrita. Las listas de cotejo se dividieron en distintas secciones, de acuerdo con el aspecto a ser revisado: el título, la organización, la coherencia y la cohesión, el registro, la precisión gramatical y léxica, y el estilo de escritura académica.
- Presentación de los códigos de corrección: si bien los alumnos por lo general no se manejan con los códigos de corrección de los profesores de la cátedra, en esta ocasión fue pertinente su implementación ya que ellos mismos estarían evaluando las producciones de sus compañeros. Se procedió de manera similar que con las listas de cotejo: se compartieron los códigos en un archivo en Google Drive para que los alumnos tuviesen acceso a los mismos y se ejemplificaron las correcciones para su esclarecimiento.
- Edición de ejemplos: primero se hizo una edición conjunta de un ensayo ejemplo guiada por los presentadores. Se utilizaron las listas presentadas con anterioridad y, a medida que se identificaban las falencias, se proponían posibles alternativas para su solución. En una segunda instancia, los asistentes tuvieron acceso a otros archivos facilitados para la edición. Estos ejemplos, además de presentar distintos errores y falencias, carecían de una parte del tipo textual (la introducción, un párrafo de cuerpo o la conclusión). La tarea consistió en la revisión de los textos (con la eventual ayuda de los asistentes) y en la redacción de la sección faltante y su posterior edición. Esto sirvió a modo de entrenamiento para la tarea principal, que se llevó a cabo en línea.

La siguiente etapa, ya fuera del aula, consistió en el experimento en línea en sí. Para ello, los alumnos fueron divididos en grupos de cuatro o cinco integrantes. Se creó un archivo en Google Docs para cada miembro, y se les garantizó acceso como editores, y se creó una carpeta en Google Drive para los archivos de cada grupo. En una primera instancia, los alumnos escribieron (dentro de la fecha límite) sus composiciones tras recibir instrucciones precisas sobre

el tema (a elección entre dos opciones), el formato y la extensión. Seguidamente, se habilitó el acceso a cada uno de los compañeros de grupo en calidad de comentarista. De esta manera, los miembros del grupo pudieron evaluar las composiciones de sus compañeros y al mismo tiempo recibir comentarios de sus pares para la posterior edición, utilizando la función de *comentarios* de la Google Docs. Luego, cada grupo seleccionó dos de los ensayos y los presentaron para corrección utilizando la misma plataforma.

Los tutores, por su parte, realizaron la corrección a través de la función de *comentarios* y haciendo uso de la lista de códigos de corrección provista a los alumnos. Luego, los ensayos corregidos se pusieron a disposición de los alumnos y, además, se realizó una devolución general presencial. En esta instancia se realizaron comentarios sobre las falencias más frecuentes en las composiciones corregidas. Además, como parte de esta devolución, se dio a los alumnos la posibilidad de realizar consultas individuales con respecto a las correcciones provistas.

### **Implicancias pedagógicas**

El proyecto implementado nos permitió corroborar la efectividad de la implementación del mismo con respecto a los ejes pedagógicos en los que se basó el diseño de las actividades. El proceso de andamiaje se evidencia en las dos formas propuestas por Hyland (2002, 2007). En cuanto a la conciencia prestada, esta se da en los primeros estadios del proceso cuando los alumnos reciben ayuda de los instructores de manera presencial en los talleres, tanto por parte de los profesores como por parte de los asistentes. Este soporte no presupone una guía constante y estrictamente controlada hacia un modelo específico, sino un apoyo y seguimiento en el proceso escriturario, dirigidos a la producción autónoma de textos. Además de este andamiaje personal, existe el andamiaje mediado por instrumentos. En la propuesta presentada, dichos instrumentos son puestos a disposición de los alumnos en la plataforma virtual elegida. Al igual que el seguimiento y soporte personal, estos instrumentos están diseñados para que los aprendices puedan evaluar y editar su propia producción de manera independiente. Cabe destacar que estos instrumentos se encuentran en constante revisión y mejoramiento para que puedan adaptarse a las necesidades de los estudiantes que los utilizan. °En lo que refiere a la conciencia compartida, esta se da en las etapas que siguen a la



de producción individual. Como se explicó con anterioridad, la segunda parte de la tarea grupal consistió en la participación de los alumnos como revisores comentadores de las producciones de cada uno de sus compañeros. En esta instancia los aprendices se nutren de los conocimientos compartidos de sus pares, propiciando de esta manera el aprendizaje colaborativo. Además, el hecho de que los alumnos puedan interactuar tanto con sus tutores como con pares con un comando más alto de la lengua y de las estrategias de escritura garantiza, en gran medida, la potencialización de la zona de desarrollo próximo y la posibilidad de lograr una producción textual de mayor calidad de la que son capaces por sí mismos.

Con respecto a la lectura y escritura aumentadas, cabe destacar el hecho de que los alumnos corresponden a la generación de nativos digitales y están en permanente contacto con textos en línea. Esto significa que el manejo de herramientas de lectura y escritura aumentadas les es propio en la mayoría de los casos. La principal ventaja de la producción en documentos en la nube es que esta plataforma ofrece toda la flexibilidad de la web, a través de un formato *user-friendly* que no requiere demasiada destreza para poder utilizarse eficazmente, en comparación con otros softwares similares (Apple *et al.*, 2011). Además, los integrantes de cada grupo amplían su participación al poder realizar observaciones sobre las composiciones a través de la función de comentarios, con lo que su rol se transforma en uno de coautores y no meros lectores en la producción textual.

## **Conclusión**

Como expresamos en el presente trabajo, los beneficios de la producción colaborativa de textos en plataformas virtuales de libre acceso como Google Docs y Google Drive pueden ser de gran provecho. El trabajo conjunto utilizando estas herramientas no solo provee posibilidades para el desarrollo de las estrategias de escritura dentro de la zona de desarrollo próximo, sino que también promueve la interacción con pares e instructores en un ambiente fuera del aula, lo que extiende las instancias de andamiaje en pos del aprendizaje autónomo.

Asimismo, el alto grado de participación en comparación con proyectos similares en formato papel significa un avance considerable en materia de motivación. Esto deriva del hecho de que se promueve la exposición y creación

de textos del tipo al que los alumnos de hoy en día están acostumbrados en plataformas que les son familiares. Es decir, la interfaz elegida permite la experimentación con textos que permiten la lectura y escritura aumentadas, enriqueciendo de esta manera no solo la comprensión lectora, sino la selección y jerarquización de los conocimientos adquiridos en el cursado de la asignatura. Por otra parte, queda un amplio abanico de posibilidades para explorar a través de la implementación de las actividades propuestas. Creemos que este tipo de experiencia puede ampliar o ser altamente efectivo para explorar la manera en que los alumnos procesan y hacen uso del vocabulario y de estructuras gramaticales variadas. Igualmente, es posible extender este tipo de experiencias a otras áreas de interés de la enseñanza de las lenguas extranjeras, utilizando otras plataformas y herramientas en pos de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Apple, K. J., Reis-Bergan, M., Adams, A. H. y Saunders, G. (2011). Online Tools to Promote Student Collaboration. En D. S. Dunn, J. H. Wilson, J. Freeman y J. R. Stowell (Eds.), *Getting Connected: Best Practices for Technology Enhanced Teaching and Learning in High Education* (pp. 239-252). New York: Oxford University Press.
- Bottge, B., Rueda, E., Kwom, J., Grant, T. y Laroque, P. (2009). Assessing and Tracking Students' Problem-Solving Performances in Anchored Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 529-552.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Byrnes, H., Child, J., Levinson, N., Lowe, P., Makino, S., Thompson, I. y Walton, A. (1986). *ACTFL Proficiency Guidelines* (1<sup>st</sup> ed.). Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Ciftci, H. y Kocoglu, Z. (2012). Effects of Peer E-Feedback on Turkish EFL Students' Writing Performance. *Journal of Education Computing Research*, 46(1), 61-84.
- Conner, N. (2008). *Google Apps: The Missing Manual*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- Consejo de Europa. División de Lenguas Modernas. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza,*

- evaluación. Traducción de Instituto Cervantes*. Recuperado de <https://bit.ly/P50mEe> el 15/01/2019.
- Donato, R. (2000). Sociocultural Contributions to Understanding the Second and Foreign Language Classroom. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 27-50). Oxford: Oxford University Press.
- Ertmer, P. y Stepich, D. (2004). *Examining the Relationship between Higher-Order Learning and Students' Perceived Sense of Community in an Online Learning Environment*. Ponencia presentada en el 10<sup>th</sup> Australian World Wide Web Conference, Gold Coast, Australia.
- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en internet: evaluación y aplicación de sus recursos. En CiberEduca.com (Ed.), *V Congreso Internacional Virtual de Educación: 7 a 27 de febrero de 2005*. Recuperado de <https://bit.ly/2E4uN9V> el 15/01/2019.
- Fortunati, L. y Vincent, J. (2014). Sociological Insights on the Comparison of Writing/Reading on Paper with Writing/Reading Digitally. *Telematics and Informatics*, 31(1), 39-51.
- Hennessy, S., Deaney, R. y Ruthven, K. (2005). Emerging Teacher Strategies for Mediating “Technology-Integrated Instructional Conversations”: A Socio-Cultural Perspective. *The Curriculum Journal*, 16(3), 265-292.
- Hyland, K. (2002). Directives: Argument and Engagement in Academic Writing. *Applied Linguistics*, 23(2), 215-239.
- Hyland, K. (2007). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Koch, M. (2010). *Utilizing Emergent Web-Based Software Tools as an Effective Method for Increasing Collaboration and Knowledge Sharing in Collocated Student Design Teams*. (Tesis de maestría). Universidad de Oregon, Eugene, Oregon. Recuperado de <https://bit.ly/2HIU1Bv> el 15/01/2019.
- Lamb, B. (2004). Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. *EDUCAUSE Review*, 39(5), 36-48.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.

- Odetti, V. K. (2017). *El diseño de materiales didácticos hipermediales. El Caso del PENT Flaco*. Buenos Aires: TeseoPress.
- Ohta, A. (2000). Rethinking Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 Grammar. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 51-78). Oxford: Oxford University Press.
- Perron, B. E. y Sellers, J. (2011). A Review of the Collaborative and Sharing Aspects of Google Docs. *Research on Social Work Practice*, 21(4), 489-490.
- RodríguezGallardo, A. (2005). Lectura e internet: dostecnologías. *Investigación Bibliotecológica*, 19(38), 11-32.
- Taipale, S. (2014). The Affordances of Reading/Writing on Paper and Digitally in Finland. *Telematics and Informatics*, 31(4), 532-542.
- Vodanovich, S. J. y Piotrowski, C. (2001). Internet-Based Instruction: A National Survey of Psychology Faculty. *Journal of Instructional Psychology*, 28(4), 253-255.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wong, L.-H., Chai, C. S. y Aw, G. P. (2017). Seamless Language Learning: Second Language Learning with Social Media. *Comunicar, English Edition*, 25(50), 9-20.



# La edad Media en la web: uso y recursos para el estudio de lo medieval

*Jorge Rigueiro García<sup>1</sup> y Gerardo Rodríguez<sup>2</sup>*

## Resumen

Este artículo propone brindar una reflexión sobre el panorama de los estudios medievales en la actualidad, las posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los recursos en la web disponibles para entusiastas y estudiosos de la Edad Media, en medio de una sociedad cada vez más virtual y globalizada en términos de producción, acceso y consumo de conocimiento.

La Edad Media, por ser lejana a nuestro tiempo, no carece ni de actualidad ni de virtualidad, se la puede estudiar desde cualquier punto del globo a través de bibliografía, iconografía e incluso desde la comodidad de un teclado, dado que existen innumerables recursos en línea, como páginas especializadas (y no tanto), modelos 3D para el desarrollo de edificios, permitiendo reconstrucción o análisis estructural, accesibles para el investigador como para el principiante o entusiasta. Recetas y todo tipo de reproducción en la virtualidad admiten acercarse y *meterse* en lo medieval, sin necesidad de concurrir a un archivo físico o al trabajo de campo.

Estos recursos, de ser utilizados con sabiduría, pueden enriquecer notablemente clases, estudios y abrir caminos en las investigaciones, superando el mero estrato de lo documental primario o secundario. Música, videos, filmes,

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires. [Jorger@sinectis.com.ar](mailto:Jorger@sinectis.com.ar)

<sup>2</sup> CONICET/Universidad Nacional de Mar del Plata. [gfarodriguez@gmail.com](mailto:gfarodriguez@gmail.com)

iconografía, literatura, bibliografía, debates historiográficos, inclusive juegos en línea de inspiración medievalista, pueblan vigorosamente la web. Todos sirven para la comunicación, entrenamiento, enseñanza, disfrute y conocimiento de un período pretendidamente conocido, pero con muchos ribetes científicos y artísticos por descubrir y profundizar.

## ¿Una sociedad de la información?

El presente trabajo pretende realizar una breve reflexión respecto a la sociedad de la información, donde el historiador se ve inmerso dentro de una amplia gama de posibles recursos que la web brinda para el conocimiento de la Historia Medieval; aportando algunos ejemplos para acompañar a entusiastas y estudiosos en el camino de adentrarse en el medievalismo visto desde la pantalla de un ordenador.

Las tecnologías de la información y la comunicación forman parte del ADN de la sociedad actual y parecen permearlo todo. Formamos parte de una *sociedad de la información*, entendida como aquella en la cual las tecnologías facilitan la creación, distribución y manipulación de la información, jugando un papel esencial en las actividades sociales, culturales y económicas. Este concepto comenzó a utilizarse en Japón durante los años 60, gracias a los estudios del sociólogo Yoneji Masuda (1984). Por su parte, Manuel Castells (2000) prefiere hablar de *era informacional*, tomando internet como fundamento principal de este nuevo modo de organización social en esferas tan dispares como las relaciones interpersonales, las formas laborales o los modos de construir la identidad propia.

La sociedad de la información no está limitada a navegar en la web, aunque éste ha desempeñado un papel muy importante como medio que facilita el acceso e intercambio de información y datos. Ejemplo de esto son las diversas formas de *wikis*, como Wikipedia<sup>3</sup>, que constituye un excelente ejemplo de los resultados del desarrollo de este tipo de sociedades. Además de este célebre y discutido lugar, los blogs son considerados como herramientas que incentivan la creación, reproducción y manipulación de información y conocimientos, provocando en muchos casos, verdaderas fiebres culturales o debates acaloradísimos.

---

<sup>3</sup> Accesible desde: <https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>.

El reto para los individuos que se desarrollan en todas las áreas del conocimiento es vivir de acuerdo con las exigencias de este nuevo tipo de sociedad. Eso significa, estar informados y actualizados, innovar, pero, sobre todo, generar propuestas y saberes, a través de un poderoso volumen de información que surge de los millones de datos que circulan en la red y tratando de arribar a un consumo de los mismos en forma responsable y testeable en cuanto a calidad y veracidad de fuentes.

La informática, las bases de datos, internet, etc. suponen un nuevo medio en el que un oficio tradicional, como es el de los historiadores, tiene que buscar acomodarse a nuevas reglas de acceso a la información y de mercado. En muchas ocasiones, la tensión entre estas nuevas formas de acceder al conocimiento y las formas tradicionales se encuentran en franco enfrentamiento, en tanto en otras, se nutren significativamente de sus beneficios. Un ejemplo de ello, aunque muchos historiadores continúan sirviéndose preferentemente de sus fuentes tradicionales (libros, artículos, documentación de archivo) no dudan en aplicar las ventajas que ofrecen los sistemas modernos de acceso a la información, cuando favorecen el desarrollo del discurso historiográfico y el *debate*, según Fernández Izquierdo (2006).

Este tipo de ventajas fueron más visibles a partir de fines de 2004, cuando Google puso en marcha su sección académica Google Scholar<sup>4</sup>, que apuntaba un crecimiento notable en sus contenidos. Esto hace que internet esté ganando cuota de audiencia entre los historiadores, tanto entre los profesionales situados en niveles universitarios y de investigación como entre los docentes de los niveles medios y primarios, así como entre el público ávido de que *le cuenten una historia*, o sencillamente, que desea ser informado. La capacidad de la informática para almacenar, clasificar y realizar búsquedas en grandes repositorios de información textual, gráfica o multimedia superaba todo lo conocido hasta la implantación y aumento de la potencia en ordenadores y medios de almacenamiento digital.

## **La historia en la sociedad de la información**

Francisco Fernández Izquierdo afirma que la representación del pasado, durante mucho tiempo elaborada en su discurso por los cronistas e historiadores, a la que se sumaba la pintura histórica y cualquier otra iconografía

---

<sup>4</sup> Accesible desde: <https://scholar.google.com/>.



artística con tintes historicistas, en la presente era digital está escapando cada vez más de las manos de los profesores de historia. La creatividad que antes se expresaba en forma de obras literarias, se potencia con la libertad que proporcionan hoy los recursos multimedia e internet, recreando espacios que se hacen realidad gracias a la proliferación de juegos informáticos y representaciones virtuales que también se han introducido en la cinematografía, sin descontar las vistas a 360° de interiores de edificios antes vedados a viajeros privilegiados y ahora al alcance de un clic. Asombra ver cómo el pasado puede ser reconstruido con gran cantidad de detalles y profusión de medios, aunque en términos y con objetivos alejados de los que buscan los investigadores académicos: no obstante, los mismos instrumentos favorecen que la representación y reconstrucción virtual de ambientes históricos tenga cada vez más aceptación cuando corre a cargo de especialistas en patrimonio, arqueólogos, historiadores del arte, arquitectos y otros profesionales que se sirven de las técnicas de modelado en 3D, fotogrametría, infografía, animación y procedimientos imposibles de realizar con el nivel de sofisticación y realismo al que estamos acostumbrados, si no fuera gracias a la actual potencia de discos sólidos o sistemas operativos, una gran cuota de gigas de memoria RAM y programas informáticos que sirven para diseñar tanto cohetes interplanetarios, edificios de 200 pisos o catedrales góticas. Los profesionales de archivos y museos, los responsables de la gestión del patrimonio histórico y cultural han asumido la tarea de ofrecer en internet no sólo sus tradicionales catálogos e instrumentos de descripción, sino presentar los contenidos que gestionan mediante exposiciones virtuales, en busca de una mayor repercusión social (Fernández Izquierdo, 2006, p.17).

Antonio Malalana Ureña (2006), en un artículo pionero sobre la materia, propone el siguiente recorrido, que resulta sumamente útil: Directorios, Catálogos y Buscadores, fuentes de información documentales, obras de referencia, bibliografía, hemeroteca, biblioteca virtual, libros electrónicos, ensayos, artículos, instituciones de investigación, grandes focos de intercambio del conocimiento, páginas web corporativas y departamentales, guardando para sí los originales intocables e inaccesibles, sólo entregados a un puñado de elegidos en forma arbitraria y ocasional.

Esta avalancha de informatización puede ser agobiante para el neófito, pero la necesidad obliga, como asomarse a la cabina de mando de un avión

de gran porte: demasiados comandos, datos e indicadores, para un par de ojos sin entrenamiento. El resultado de la práctica ya conocemos cuál es: sólo la acumulación de entrenamiento y muchas horas de vuelo brindan la posibilidad de pilotear sin caer al océano. La versatilidad y posibilidades que ofrece la informática hoy día implican que en muy pocos años ya nos hallamos insertos en ese proceso en forma voluntaria u obligatoria por el imperio de la necesidad y la presión de las nuevas generaciones. Docentes, investigadores y alumnos están cada vez está más familiarizado con las máquinas y es normal que muchos planteen problemas o exijan soluciones ante determinados asuntos: nuevos y grandes retos que tiene que asumir la sociedad y, en consecuencia, que han de ser asumidos también por las Humanidades, la Historia y por supuesto, la Historia Medieval. De ahí que haya que realizar un acercamiento genérico, a partir de los conceptos que se van a manejar, para llegar al desafío de lo que supone todo este desarrollo para la disciplina que investiga el pasado medieval como medio de análisis y reflexión de lo que supone la comprensión de ese pasado para nuestra sociedad: cómo se percibe ese pasado que, al fin y al cabo, es lo que va a generar la imagen fija, o dinámica, de lo que fue y de cómo ha repercutido en lo que somos, sin perder la especificidad de lo pretérito.

Nuestro contexto es el de una sociedad digital en un mundo digitalmente globalizado, que enfrenta desafíos relacionados con el acceso a las más recientes tecnologías, que implican nuevas formas de acceso a la información, a los bienes culturales y a la educación. Desde esta perspectiva, las nuevas tecnologías implican nuevas Humanidades, como considera Ernesto Priani Saisó (2012), dado que los cambios culturales y educativos, así como el uso masivo de las tecnologías digitales suponen la reubicación de estas disciplinas en el campo del saber. A partir del hecho de que las Humanidades se estudian dentro de una ecología mixta entre lo impreso y lo digital –aunque este último tiende ya a ser predominante–, cabe preguntarse si estamos ante el umbral de un nuevo paradigma o si, por el contrario, los conceptos, métodos e ideas que han constituido tradicionalmente las Ciencias Humanas y Sociales continúan vigentes aún en este nuevo entorno.

## **Las humanidades Digitales**

En este contexto, las Humanidades Digitales han avanzado tanto que hoy constituyen un espacio consolidado con presencia creciente en publicaciones,

reuniones científicas, plataformas y sitios webs, así como en asociaciones que vertebran a los docentes e investigadores que las promueven. Las múltiples vinculaciones entre las tecnologías, las Humanidades y la educación propician lugares de encuentros, a la par que estimulan la creatividad para enfrentar retos y desafíos. Uno de estos ámbitos digitales de sociabilidad es el generado a partir de las estrategias de aprendizaje basado, por ejemplo, en filmes de recreación histórica, en juegos y en el uso de videojuegos con fines educativos. Este momento convulso para el mundo, tanto por la nueva manera de verlo como por la inédita forma de comprenderlo o estudiarlo, incide de forma particular en el ámbito humanístico. Es posible que debiéramos de plantearnos si nos encontramos frente a una *hoguera de las Humanidades*, pero con la esencia propia de lo que es nuestra labor: el uso de la reflexión. Sobreestimamos lo que sabemos, y esa postura autocomplaciente no puede derivar hacia la inacción, ignorando lo que sucede a nuestro alrededor. No son cuestiones sobre los que podamos volver la cabeza, ya que tarde o temprano, nos tendremos que enfrentar a la demanda social: generar, analizar y divulgar esos contenidos digitales de carácter histórico en general y medieval en particular. En este sentido, también hay que tener muy presente que la brecha generacional es mucho más fuerte que la ideológica: lo próximo a lo que asistiremos será al debate entre el concepto histórico, uno o muchos, que generará esta nueva *generación Z* y los modelos que sostenemos en la actualidad: Big Data, gamificación, WhatsApp, Megabyte, etc. y un sinfín de neologismos incorporados a nuestro lenguaje, algunos en mayor o menor medida, caracterizan esta huella del progreso, oxidando muchas de las categorías que se tenían por inamovibles hace tan sólo una generación.

Las tecnologías digitales son herramientas que facilitan nuestro trabajo y el último planteamiento, por eso es tan importante conocer qué tipo de Historia se ha hecho hasta ahora y cuál se realiza hoy (sería presuntuoso aventurarnos a diseñar la que se realizará desde mañana). De ahí que es procedente dedicar un apartado específico al progreso y desarrollo de las soluciones historiográficas de los últimos treinta años. El objetivo es entender la actual respuesta globalizadora y sistematizadora que se ha gestado de forma reciente y que tiene también mucho que deberle al nuevo contexto originado por la revolución de las comunicaciones y la información. Pero, sobre todo, nos ha interesado mucho las posibilidades de divulgación de contenidos históricos digitalizados, conocimiento que permitió un crecimiento enorme del acceso

del usuario medio a esa información, independientemente del desarrollo que para el profesional suponga esta evolución tecnológica.

De igual forma, es necesario reflexionar sobre el nuevo panorama, completamente diferente de los conocidos hasta ahora, que surge con el nuevo papel que desempeña el destinatario de nuestra labor, pues las múltiples y variadas posibilidades de información a las que tiene acceso han distorsionado la figura del *experto*: de repente, el consumidor medio se siente tanto o más capacitado que el académico. Es un reto al que tendremos que dar oportuna respuesta: debemos, necesariamente, reflexionar sobre la definición del oficio del historiador. En ese marco de la acreditación de un criterio profesional es donde debemos asumir algún tipo de compromiso. Por supuesto, la materia específica de nuestra disciplina, esto es, la Edad Media y quienes nos acercamos a ella bajo la mirada de un análisis crítico, es decir, los medievalistas, serán objeto de un apartado específico.

Desde una nueva revisión de los orígenes de su gestación hasta el reflejo más diverso en la actualidad, pasando por todo el universo iconográfico y conceptual que se ha generado a lo largo de los dos últimos siglos. Lógicamente, el Medioevo y el medievalismo no han sido ajenos al impacto que la incidencia de las nuevas tecnologías de comunicación, los grandes cambios en las Humanidades y las posibilidades de difusión de sus contenidos digitales han tenido y tienen en la sociedad y en los futuros medievalistas. La huella dejada por estas nuevas herramientas y canales de comunicación sobre nuestra profesión y sobre aquellos que se acercan por simple curiosidad o interés es muy palpable, desde el uso de un PC hasta el de la información manejada por un usuario medio en un videojuego con trasfondo histórico desarrollado en el periodo medieval. Si el cine se abrió camino como medio cultural y hoy nadie discute incluso la científicidad de los estudios sobre cine histórico, es posible que no quepa ya el debate sobre esa misma posibilidad pero en el marco del videojuego, básicamente porque en cada una de las producciones se puede ver y oír una cantidad de información mucho más alta que en las películas, y con mayor incidencia debido al carácter inmersivo, propio del videojuego, y al asiento que entre los usuarios ha adquirido en los últimos años, sobre todo en las generaciones más jóvenes.

## **La historia digital**

Podemos hablar, pues, de una Historia Digital que propone el estudio y análisis del pasado a partir de la utilización de las tecnologías de la información

y la comunicación. El campo incluye la discusión de: archivos, bibliotecas, imágenes y enciclopedias, museos y exposiciones virtuales, formas de lecturas, identidad digital y la biografía, juegos digitales y los mundos virtuales, las comunidades online y redes sociales, web 2.0, blogs, e-investigación e infraestructura cibernética. Nuestros proyectos y propuestas se preocupan por el impacto de las tecnologías en la generación y transmisión de conocimientos entre los jóvenes de *la generación APP*. De acuerdo con Howard Gardner y Katie Davis (2014), no resulta arriesgado afirmar que la generación actual de jóvenes está profundamente inmersa en los medios digitales.

En este contexto de información infinita nos asaltan conceptos tales como la veracidad, la verosimilitud, la ficción, la falsedad, la tergiversación, la autenticidad. Dice Carlo Ginzburg “de la selva de las relaciones entre ficción y verdad hemos visto despuntar un tercer término: lo falso, lo no auténtico. Lo ficticio que se hace pasar por verdadero” y desenmarañar este ovillo es de lo que se trata, en último término, nuestra labor (2010, p. 10). Pocas etapas históricas se muestran tan proclives a esa manipulación como la medieval y de ahí la importancia de las reflexiones del historiador turinés. De hecho, crueldad y sublimación de símbolos culturales concretos, tomados ambos polos como los más opuestos, de todo el siglo XX, han puesto sus pilares sobre conceptos moldeados al amparo del periodo medieval. Una faceta muy interesante de abordar es la rentabilidad del pasado medieval tanto para los poderes públicos como para los intereses comerciales turísticos, precisamente por la demanda existente. Otra cuestión distinta es el creciente movimiento de recreación histórica, que busca con precisión la veracidad histórica de lo que fue, por lo que no podemos ni debemos confundir estas iniciativas, cada vez con mayor repercusión mediática y cultural. En definitiva, es darle *light* a la *dark Age*, a través de la web.

Veamos algunos recursos que podemos usar para el conocimiento o enseñanza de la Edad Media. Por obvias características de lo antes expuesto y la vastedad de recursos disponible, elegimos algunos ejemplos meramente orientadores en algunas categorías precisas:

*Arquitectura*

<http://www.claustro.com/>

<http://www.romanes.com/>

<http://www.caminosdelromanico.com/>

<http://www.arquivoltas.com/>  
<http://architecture.relig.free.fr/>  
<http://www.romanicodigital.com/listado-Pdf.aspx>  
<http://www.arteguias.com/gotica.htm>

*Bibliografía especializada*

<http://www.ucm.es/historia-medieval/publicaciones>  
<http://giemmardelplata.org/>  
<http://giemmardelplata.org/cuadernos-medievales/>  
<https://bit.ly/2WN2OCM>  
<http://europamedieval.com/>  
<http://medievalistas.es/>  
<http://www.uca.edu.ar/index.php/home/index/es>

*Curiosidades y cartografía*

<http://www.gehm.es/>  
[https://cvc.cervantes.es/artes/camino\\_santiago/](https://cvc.cervantes.es/artes/camino_santiago/)  
<http://architecture.relig.free.fr/quizz.php?ok=1>  
<http://www.patrimonionacional.es/>  
<https://www.dafont.com/es/theme.php?cat=401>  
<http://museunacional.cat/ca>  
<http://cartulariosmedievales.blogspot.com.ar/>  
<http://www.europamedievale.it/>

*Deportes*

<http://www.instrumentsmedieviaux.org/loisirs-au-moyen-age-le-sport/>  
<http://deportesmedievales.blogspot.com.ar/>  
<http://arelarte.blogspot.com.ar/2009/07/arte-y-deporte-edad-media.html>

*Iconografía*

<http://spazioinwind.libero.it/iconografia/iconogra.htm>  
<http://www.comisionmedieval.com/>  
<http://www.art-roman.net/>  
<https://www.flickr.com/>  
<http://www.medievalart.org/#>

*Juegos*

<http://architecture.relig.free.fr/quizz.php?ok=1>  
<http://www.medieval.es/>  
<http://reinomedieval.net/>

<http://www.macrojuegos.com/juegos-medievales/>  
<https://www.fandejuegos.com.ar/juego/imperios-medievales>

#### *Literatura*

<http://www.ahlm.es/enlaces/Revistas.htm>  
<http://www.cervantesvirtual.com/>  
[http://www.brown.edu/Departments/Italian\\_Studies/dweb/index.php](http://www.brown.edu/Departments/Italian_Studies/dweb/index.php)  
[http://www.hs-augsburg.de/~Harsch/hispanica/Autores/s\\_autor.html](http://www.hs-augsburg.de/~Harsch/hispanica/Autores/s_autor.html)  
[http://www.hs-augsburg.de/~Harsch/hispanica/Cronologia/siglo12/Cid/cid\\_poe0.html](http://www.hs-augsburg.de/~Harsch/hispanica/Cronologia/siglo12/Cid/cid_poe0.html)  
<http://www.bibliamedieval.es/index.php/indice-manuscritos>  
<http://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura/>

#### *Manuscritos digitalizados*

<https://www.wdl.org/es/>  
<https://www.bl.uk/manuscripts/>  
<http://www.lesenluminures.com/>  
[http://www.bnf.fr/es/instrumentos/a.bienvenida\\_a\\_la\\_bnf.html](http://www.bnf.fr/es/instrumentos/a.bienvenida_a_la_bnf.html)

#### *Música*

[https://www.youtube.com/results?search\\_query=medieval+music](https://www.youtube.com/results?search_query=medieval+music)  
[https://www.ivoox.com/podcast-musica-medieval-renacentista\\_sq\\_f118806\\_1.html](https://www.ivoox.com/podcast-musica-medieval-renacentista_sq_f118806_1.html)  
<http://www.medievalmusicbesalu.com/es/biblioteca-musica-medieval/>

#### *Turismo*

<http://www.sacred-destinations.com/>

## **Conclusiones**

Sin entrar demasiado en cuestiones historiográficas respecto de lo que se *sube* a la web o no y su grado de accesibilidad o gratuidad, además de quién y con qué presupuesto; todas estas imágenes proyectadas han hecho que se mitifique la Historia, tanto para el lado más bondadoso como para el más calamitoso de la visión respecto de la Edad Media. Hay que tener presente de que en esa medievalidad también se generó en buena parte de los pueblos orientales europeos, además en un momento como el actual en que determinados nacionalismos afloran, sobre todo después de la Caída del Muro, el desplome unificador soviético y la robusta inversión en difusión del acervo cultural europeo que la UE viene realizando en las últimas décadas.

En este sentido, no se trata de una cuestión ajena al desarrollo tecnológico, sino que, tras el breve espacio temporal después de 1990, los tiempos que vivimos ofrecen una muestra de la complejidad del mundo, aquel que se había simplificado con la existencia de dos *mundos* durante la Guerra Fría. Lo medieval no se sitúa tan lejos del sustrato cultural que forjamos en la actualidad, incluso con aportaciones claras de las tergiversaciones o inspiraciones decimonónicas. Hay alusiones continuadas por parte de diversos poderes, y se recurre a conmemoraciones por esas mismas autoridades. Pero todo esto quedaría en un plano distinto, y no digamos inferior, en el caso de que no fuésemos partícipes de una sociedad digital, donde el encanto por la tecnología es similar al embrujo que nos ofrece cómo se las ingeniaban los grupos y los individuos cuando no existía electricidad, ni motores de explosión, ni energía atómica. Todo este universo que mira hacia el pasado a la búsqueda de modelos históricos, es el que se proyecta hacia el futuro con unas posibilidades inimaginables. En pocas palabras: la Edad Media nos espera en el ciber espacio poblado de beatos hispanos, arcos apuntados, danzas y comidas tradicionales, música, fiestas y miles de manuscritos y leyendas, a la vez que encapsulada en video juegos de alta resolución y princesas intrépidas que enfrentan resueltamente –una vez más– a los dragones de siempre.

## Referencias bibliográficas

- Castelles, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- Fernández Izquierdo, F. (2006). Investigar, escribir y enseñar Historia en la era de Internet. Presentación. *Hispania. Revista Española de Historia*, 66(222), 11-30.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La Generación App. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Madrid: Paidós.
- Ginzburg, C. (2010). *El hilo y las huellas: lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jacsó, P. (2005). Google Scholar: The Pros and the Cons. *Online Information Review*, 29(2), pp.208-214.
- Malalana Ureña, A. (2006). La Edad Media en la Web. Fuente de información o de desinformación. *Hispania. Revista Española de Historia*, 66(222), 59-108.



Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*.

Madrid: Fundesco–Tecnos.

Priani Saisó, E. (2012). Las Humanidades Digitales: Nuevos lenguajes para la interpretación del mundo. *Gaceta de la Universidad Veracruzana*, 12.

# La comunidad de práctica virtual *Docentes en línea (DEL)*: Puente(s) entre audiencias globales multiculturales y multidisciplinares

Sandra Beatriz Gargiulo<sup>1</sup>, María Florencia Gómez<sup>2</sup>

## Resumen

La comunidad de Práctica virtual *Docentes en línea*, que funciona enteramente en el ciberespacio desde su nacimiento, ha venido desarrollando sus actividades durante los últimos seis años. Desde sus orígenes, bajo el ala de la Universidad Nacional de La Plata y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de esta institución, ha habitado diversos espacios virtuales en los que ha buscado desempeñar tareas orientadas a la formación colaborativa de docentes e investigadores y la promoción del buen uso de las tecnologías digitales en el ámbito educativo. Por sus características constitutivas intrínsecas, a lo largo de este trayecto ciberespacial y temporal ha entrado en contacto con audiencias globales y locales, multiculturales y multidisciplinares. Para quienes nos ocupamos de animar y gestionar las actividades de esta comunidad, dicho *contacto* ha supuesto tener que lidiar con un sinnúmero de desafíos devenidos de las características antes mencionadas; al mismo tiempo, nos ha reportado una serie de beneficios que han servido para el enriquecimiento mutuo de todos los miembros de la comunidad. Así, estas luces y sombras proyectadas desde y hacia lo local-global han contribuido a moldear las estrategias de trabajo y el rumbo de las colaboraciones entre

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Plata. [sgargiulo@fahce.unlp.edu.ar](mailto:sgargiulo@fahce.unlp.edu.ar)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de La Plata. [fgomez@psico.unlp.edu.ar](mailto:fgomez@psico.unlp.edu.ar)

los miembros, en general, y el equipo de animadores, en particular. Dado lo vertiginoso de los cambios que caracterizan a las relaciones *glocales* en el siglo XXI, es de esperar que, como comunidad de práctica virtual, debamos enfrentar nuevos desafíos, pero que también podamos potenciar nuevas condiciones favorables que surjan al recorrer nuevos caminos futuros.

## Introducción

Hoy en día, los especialistas en tecnología educativa estudian los procesos y las prácticas intrínsecos de los sistemas educativos en la particularidad de los diversos países y regiones; sin embargo, los docentes que viven y trabajan en distintos puntos del mundo identifican sus prácticas con recursos educativos digitales y tecnológicos como si fuesen un mismo y único colectivo de educadores. Todos ellos trabajan en las realidades educativas actuales, con las nuevas generaciones de estudiantes y en las tensiones entre las exigencias de los organismos de educación gubernamentales sobre los currículos y las necesidades de los mercados laborales sobre la capacitación y entrenamiento de las habilidades y competencias digitales, de formación en programación y de automatización de los procesos productivos. Ante este panorama, los docentes reflexionan y comparten sus experiencias educativas con maestros, profesores y estudiantes de diferentes latitudes con la finalidad de motivar a sus estudiantes y de aprender nuevas metodologías y estrategias de enseñanza. Distribuyen no solo sus propios descubrimientos y conceptualizaciones sobre sus prácticas educativas con tecnologías, sino que también disponen en línea de modo libre los propios recursos educativos, las planificaciones y los materiales didácticos, entre otros objetos digitales, en blogs educativos, sitios web y redes sociales (académicas o no).

Así pues, para abordar este estado de situación complejo adoptaremos la perspectiva del sociólogo británico Roland Robertson acerca de los procesos de globalización. Este autor nos permite superar las lecturas dualistas sobre lo local y lo global en una oposición fundamental, para interpretar fenómenos sociales y culturales y para evaluar la conciencia de los propios actores sociales insertos en dichos procesos. Robertson ha creado y difundido el término *globalización*, un neologismo que surge de la combinación de los términos *globalización* y *localización*, el cual refiere a las prácticas industriales de los países asiáticos hacia finales de los años 80, donde la producción y comercialización

de bienes globales tiende a adaptarse a intereses y gustos culturales locales (Robertson y Giulianotti, 2006).

Desde esta perspectiva, las culturas educativas locales tienen también la potencialidad para adaptar, moldear y redefinir el sentido de cualquier fenómeno o acontecimiento educativo global o transnacional, como puede ser el caso de la introducción creciente de los recursos tecnológicos y digitales en las prácticas docentes cotidianas, con el fin de satisfacer sus necesidades, creencias y costumbres particulares. Tal como sostiene Robertson, en lugar de pensar en culturas locales en un contexto global, deberíamos pensar un “mundo de culturas *glocales*, las cuales han recibido influencias de fuerzas culturales diversas con orígenes cada vez más indeterminados” (p.11).

En este trabajo presentaremos las actividades y los intercambios entre los participantes (equipo organizador, estudiantes, docentes e investigadores de distintos lugares del mundo) en una comunidad de práctica en línea y sus reconfiguraciones y actualizaciones a través de procesos *glocales*. Para sostener un vocabulario común, entenderemos por comunidad de práctica (CoP, siglas en inglés) a un grupo de personas que tienen los mismos intereses y las mismas problemáticas y cuya intención es la de profundizar en su conocimiento y experiencias a través de los intercambios e interacciones continuas (Wenger, Mc Dermott y Snyder, 2002). En nuestro caso, estas interacciones se configuran en el ciberespacio, específicamente en un sitio web, un blog educativo y varias redes sociales y otros entornos digitales, que nos muestran que las tareas y actividades en el ciberespacio también adoptan la lógica de los procesos *glocales*.

## **Docentes en línea: comunidad de práctica ... virtual**

Docentes en línea (Del) es una comunidad de Práctica Virtual (VCoP), sostenida por un proyecto de extensión universitaria acreditado y financiado, esto último de manera intermitente, por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) desde 2013 hasta la fecha. Del propone incentivar el estudio y la reflexión sobre la aplicación de recursos tecnológicos al campo educativo en todos los niveles de enseñanza. Por ello, está dirigida tanto a docentes e investigadores como a estudiantes y a profesionales de diversos campos del saber interesados en el estudio de las metodologías de la enseñanza y las

formas de aprendizaje que ponen en juego diferentes usos de las tecnologías del ciberespacio. Esta VCoP está conformada por un equipo coordinador, participantes extensionistas y colaboradores docentes y estudiantes universitarios que difunden información y animan los diversos espacios virtuales de intercambio. Pero las cosas no siempre fueron así. En sus inicios, allá por el año 2013, el equipo coordinador estaba integrado por cinco miembros, todos ellos provenientes del área de las lenguas modernas (inglés). Estos *miembros fundadores* fueron quienes iniciaron el camino y fijaron un primer rumbo para Del, trabajando de manera colaborativa entre sí y con el Área de Publicaciones de la FaHCE UNLP y la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP. Con ellos se procedió a la apertura y construcción de los primeros espacios de la comunidad: el sitio institucional de Del, el blog Didáctica y TIC, el Espacio de intercambio y comunicación, en el entorno Moodle, y cuentas en algunas pocas redes sociales (*LinkedIn, Facebook, Twitter y Slideshare*).

Con el paso del tiempo y la incorporación sucesiva de más miembros de otros campos del saber al equipo de trabajo, estos espacios iniciales fueron mutando en apariencia y finalidades. Además, se empezaron a abrir otros nuevos espacios de interacción, por ejemplo, en redes sociales académicas como ResearchGate, primero, y Academia.edu, después, o sitios destinados a la curación de contenidos, como Scoop.it. Por otro lado, se dio inicio a la Biblio- y webgrafía<sup>3</sup>, alojada en el sitio institucional:

[e]n ella buscamos documentar el conocimiento científico canónico, representado en particular por la producción tradicionalmente reconocida como científica (libros, revistas científicas, papers, tesis y similares), pero no dejamos de lado las publicaciones no canónicas, es decir aquellas que, en muchas ocasiones, provienen de los mismos autores e instituciones que las primeras, pero son publicadas en espacios virtuales variados bajo formatos como conferencias y charlas, entradas de blog, intervenciones en debates o foros, podcasts, instructivos, videos, sitios web personales y otros (Bergna, Enriquez, Gargiulo, Poza y Wenk, 2015).

Una descripción breve y concisa de este espacio se encuentra disponible en la serie de artículos publicados por María Florencia Gómez (2018) en el

---

<sup>3</sup> Accesible desde: <http://docentesenlinea.fahce.unlp.edu.ar/biblio-y-webgrafia>

blog Didáctica y TIC, *Docentes en línea: recorrido por la Biblio- y Webgrafía –Parte 1<sup>4</sup>* y *Docentes en línea: recorrido por la Biblio- y Webgrafía– Parte 2<sup>5</sup>*.

Actualmente, Del cuenta con el mismo sitio web, mejorado y renovado, y con el blog Didáctica y TIC. Además, ha ampliado su existencia en diversos espacios en redes sociales y repositorios (RedDOLAC, Red Docentes de Iberoamérica OEI, Google+, YouTube, Instagram, Servicio de Difusión de la Creación Intelectual, SEDICI) para difundir información sobre eventos académicos, actividades de formación, ponencias, trabajos académicos y materiales educativos disponibles en Acceso Abierto y, también, recursos educativos abiertos (REA). En el caso particular del SEDICI, el repositorio institucional de la UNLP posicionado en el puesto número 43 a nivel mundial en el *Transparent Ranking: Institutional Repositories by Google Scholar* (noviembre 2018)<sup>6</sup>, se nos ha abierto un *micrositio* dentro de él, que alberga parte de las producciones de los miembros del equipo animador de Del. Además, nuestra comunidad crea, propaga y alienta la interacción de las audiencias glocles con entrevistas en video y artículos de reflexión elaborados por nuestro equipo de trabajo.

## **Del y las audiencias globales, multiculturales y multidisciplinares**

El equipo animador estable de Del cuenta hoy con docentes de la UNLP y profesionales provenientes de distintas disciplinas: inglés, psicología, derecho, periodismo y educación. Esta configuración hace posible una riqueza de miradas sobre las temáticas de las tecnologías aplicadas a la educación, promueve el debate acerca de nuevas lecturas sobre los procesos educativos y los aspectos cognitivos vinculados a estos y nos permite, también, abordar los aspectos éticos y legales de las prácticas educativas virtuales en la actualidad. Asimismo, ha posibilitado ampliar la variedad de lecturas y aportes sobre nuestros temas de interés y de difusión, diversificando mucho más nuestras redes de acercamiento y de intercambio con los docentes y estudiantes de

---

<sup>4</sup> Accesible desde: <http://blogs.unlp.edu.ar/didacticaytic/2018/10/01/docentes-en-lineas-recorrido-por-la-biblio-y-webgrafia-parte-1/>

<sup>5</sup> Accesible desde: <http://blogs.unlp.edu.ar/didacticaytic/2018/10/15/docentes-en-lineas-recorrido-por-la-biblio-y-webgrafia-parte-2>

<sup>6</sup> Accesible desde: <http://repositories.webometrics.info/en/node/32>

diversos países. A continuación, comentaremos algunos ejemplos de nuestro alcance (difusión e intercambios) en los sitios de Del en la red y en las redes sociales académicas y profesionales. Parte de esta información ha sido recolectada por los miembros del equipo animador de Del para la confección del documento interno de propuesta de renovación de nuestro proyecto de extensión, presentado y actualmente en evaluación en la UNLP para el año 2019<sup>7</sup>.

El sitio web institucional de Del tiene 300 suscriptores, aproximadamente. En este sitio se encuentran dos espacios que reciben aportes continuos de los participantes de Del y de nuestros colaboradores y consultantes docentes. Estos son la *Biblio- y Webgrafía* y el *Repositorio de Herramientas y Recursos web*<sup>8</sup>. Este último espacio, al que también es posible acceder desde la pestaña *Herramientas del blog Didáctica y TIC*, dispone de recursos aportados por más de 27 colaboradores.

En el Blog *Didáctica y TIC*<sup>9</sup> hemos publicado 133 artículos al 31 de agosto de 2018. Nuestro blog cuenta con un número creciente de suscriptores que, según las estadísticas, han hecho unas 24 000 descargas de contenidos por mes y recibe más de 7000 visitas mensuales en la actualidad, lo que muestra un incremento importante del tráfico respecto de años anteriores. Un número cada vez mayor de estas personas dejan comentarios sobre los artículos, agregando consultas o información e, incluso, han republicado nuestras entradas en otros sitios. En LinkedIn, a través del perfil *Docentes en línea UNLP*, tenemos actualmente una red de más de 2600 contactos y casi 3000 seguidores, cifras que aumentan continua y regularmente y que nos unen a millones de profesionales en todo el mundo. Además, nuestra comunidad participa con sus contribuciones y debates (a manera de ejemplo véase *Aprendizaje móvil: ecos del debate*) en grupos conformados por redes de profesionales también ubicuas, aunque agrupadas bajo intereses profesionales y de formación profesional comunes, por ejemplo, *Docencia Universitaria* (grupo de 25.400 miembros), *Quality in Higher Education (Calidad en Educación Superior,*

---

<sup>7</sup> Enriquez, S. (Dir). (En evaluación). Docentes en línea. Comunidad de práctica virtual Proyecto de extensión). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Presentado para evaluación y acreditación en septiembre de 2018. En proceso de autoarchivo en Memoria Académica.

<sup>8</sup> Accesible desde: <http://padlet.com/wall/docentesenlineaUNLP>

<sup>9</sup> Accesible desde: <http://blogs.unlp.edu.ar/didacticaytic/>

con casi 6.000 miembros), *FLACSO Argentina* (2.800 miembros), *UNLP* (6000 miembros), *Educación virtual en Latinoamérica* (15.971 miembros), *Docencia universitaria* (25.455 miembros), *Facultad de Informática UNLP* (1.244 miembros) y *Fundación Lúminis* (1.858 miembros), entre otros.

En ResearchGate, red creada con el propósito de establecer lazos entre científicos de todo el mundo y promover el acceso abierto a la información científica, interactuamos a través de nuestro perfil<sup>10</sup>. Allí, más de 800 personas han leído nuestros trabajos y los han citado, en algunos casos. También contamos con perfiles en la red *Academia.edu* y en *RedDOLAC*, la *Red de Docentes de América Latina y el Caribe*, donde nuestras publicaciones han sido seleccionadas varias veces como artículos destacados del mes.

En la *Red de Docentes de Iberoamérica* (Organización de los Estados Iberoamericanos, OEI)<sup>11</sup> iniciamos la actividad de publicación en formato de blog en abril de 2017 y ya hemos hecho 48 usuarios *amigos*. En octubre de 2018 contaba con 330 entradas producto de 3 publicaciones semanales de información actualizada sobre temáticas referentes a educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Periódicamente se reciben por esa vía comentarios y agradecimientos de docentes y estudiantes de Argentina, Colombia, Cuba, México y España, entre otros. En el curso del año 2018 las publicaciones han recibido entre 250 y 600 visitas, en particular aquellas que han sido destacadas.

También ofrecemos a nuestras audiencias globales publicaciones de entrevistas, eventos organizados por Del y artículos propios o de terceros a través de nuestro canal de YouTube<sup>12</sup> y en las cuentas de la comunidad en Facebook<sup>13</sup>, Twitter<sup>14</sup>, Google+<sup>15</sup>, Slideshare<sup>16</sup> y Scoop.it<sup>17</sup>, lo que hace posible una difusión amplia y circulación fluida de los temas de interés para la

---

<sup>10</sup> Accesible desde: [http://www.researchgate.net/profile/Docentes\\_En\\_Linea/publications](http://www.researchgate.net/profile/Docentes_En_Linea/publications)

<sup>11</sup> Accesible desde: <http://redesoei.ning.com/>

<sup>12</sup> Accesible desde: <https://www.youtube.com/channel/UCgxuCzg2YYwCz148vq2PsDg>

<sup>13</sup> Accesible desde: <https://bit.ly/2vNQo1w>

<sup>14</sup> Accesible desde: [https://twitter.com/linea\\_docentes](https://twitter.com/linea_docentes)

<sup>15</sup> Accesible desde: <https://plus.google.com/112848313696258217871>

<sup>16</sup> Accesible desde: <https://es.slideshare.net/docentesenlinea13>

<sup>17</sup> Accesible desde: <https://www.scoop.it/t/docentes-en-linea>



comunidad y fomenta la interconexión de los saberes, prácticas ciberespaciales, sujetos y culturas locales.

Desde finales de marzo de 2018 nos sumamos a la red social *Instagram*<sup>18</sup> para difundir allí, una vez por semana, información sobre eventos académicos, usos educativos de la tecnología, las publicaciones de *tema del mes de Del*, videos y entrevistas a especialistas, entre otros contenidos seleccionados. A principios de septiembre de 2018 nuestra cuenta en esta red social contaba con 26 publicaciones y 150 seguidores, con una interacción continua de 5 a 10 me gusta por publicación. Aquí compartimos algunas estadísticas en imágenes (figuras 1-9), que las autoras hemos tomado del blog *Didáctica y TIC*. Estas ayudan a ilustrar las audiencias con las que establecemos intercambios de índole variada y, también, a comprender la diversidad de naciones y culturas con las cuales tendemos puentes glocales diariamente. Dichas estadísticas constituyen solamente un pequeño reflejo de nuestra actividad como *comunidad*, ya que nuestro blog es uno de los tantos espacios que habitamos en la ciberesfera, como ya se ha mencionado anteriormente.



Figura 1. Tráfico mundial en el blog *Didáctica y TIC* del 27/08 al 27/09/2018

<sup>18</sup> Accesible desde: <https://www.instagram.com/docentesenlineaunlp/>



Figura 2. Tráfico mundial anual en el blog Didáctica y TIC desde el 31/12/2017 al 27/09/2018

La imagen incluida (figura 1) y las ocho restantes muestran capturas de pantalla tomadas de *ClustrMaps*, *widget* con el que cuenta el blog *Didáctica y TIC*. Puede verse el alcance de nuestra difusión e intercambios a naciones africanas, asiáticas, y europeas de las percibidas como más *lejanas*; todas ellas naciones de habla no hispana.



Figura 3. Tráfico mundial mensual en el blog Didáctica y TIC desde el 31/08 al 27/09/2018

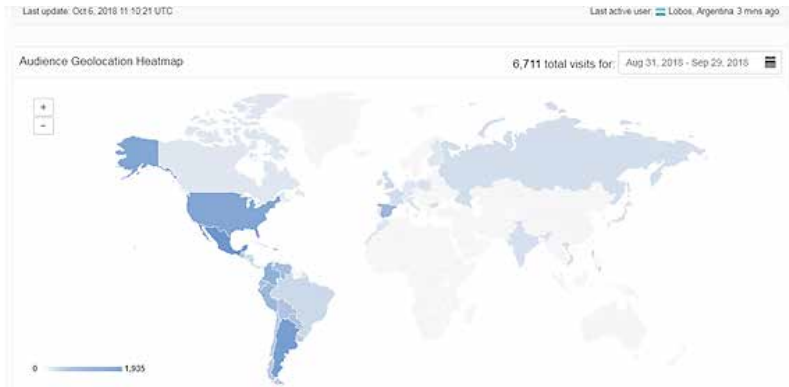


Figura 4. Mapa de calor del tráfico mundial en el blog Didáctica y TIC del 31/08 al 29/09/2018

Nótese aquí (figura 4) el avance hacia regiones de habla no hispana.



Figura 5. Tráfico mundial en el blog Didáctica y TIC, expresado de manera mensual, para el bienio 05/2016-10/2018

Aquí (figura 5) puede verse un incremento sostenido de las audiencias a lo largo del tiempo.



Figura 6. Vista diaria mundial para el blog Didáctica y TIC, con detalle de visitantes para un día pico, el 6 de octubre de 2018, con información sobre visitantes y visitantes únicos

Aquí (figura 6) se puede observar, en tiempo real, a un usuario conectado desde Perú, por ejemplo.

Country	Locations	Visits	Uniques	Visit Depth
Mexico	160 Locations	1,935	1,425	1.36
Argentina	103 Locations	1,404	693	2.03
United States	36 Locations	932	626	1.49
Colombia	20 Locations	500	354	1.41
Spain	76 Locations	329	244	1.35
Peru	16 Locations	272	213	1.28
Venezuela	21 Locations	187	107	1.75
Ecuador	9 Locations	145	116	1.25
Paraguay	3 Locations	120	53	2.26
Dominican Republic	7 Locations	111	92	1.21
Bolivia	6 Locations	106	68	1.56
Guatemala	5 Locations	100	71	1.41

Figura 7. Tráfico en el blog Didáctica y TIC discriminado por país en la semana del 31/08 al 29/09/ 2018

En esta la figura 7, y en las dos que la suceden, 8 y 9, puede verse la di-

versidad geográfica y cultural de las audiencias que conforman la VCoP Del.















 Chile	15 Locations ▾	60	50	1.2
 Panama	7 Locations ▾	54	41	1.32
 Uruguay	2 Locations ▾	49	35	1.4
 El Salvador	5 Locations ▾	40	28	1.61
 Costa Rica	5 Locations ▾	26	23	1.13
 Puerto Rico	5 Locations ▾	16	14	1.29
 Honduras	4 Locations ▾	17	12	1.42
 Nicaragua	3 Locations ▾	14	11	1.27
 United Kingdom	5 Locations ▾	15	9	1.44
 Brazil	3 Locations ▾	12	6	2
 Philippines	5 Locations ▾	7	6	1.17
 France	2 Locations ▾	6	6	1
 Russia	2 Locations ▾	5	4	1.25
 Vietnam		5	1	5

Figura 8. Tráfico en el blog Didáctica y TIC discriminado por país en la semana del 31 de agosto al 29 de septiembre de 2018 (continuación)















 Bulgaria	2 Locations ▾	3	3	1
 India	2 Locations ▾	5	2	1.5
 Japan	2 Locations ▾	2	2	1
 Cuba	2 Locations ▾	2	2	1
 Switzerland		2	2	1
 Poland		2	2	1
 Ireland		2	2	1
 Portugal		1	1	1
 Morocco		1	1	1
 Italy		1	1	1
 Germany		1	1	1
 Finland		1	1	1
 Canada		1	1	1
 Belize		1	1	1

Figura 9. Tráfico en el blog Didáctica y TIC discriminado por país en la semana del 31/08 al 29/09/2018 (continuación)

## **Varias luces que guía nuestro andar**

Ya desde los inicios de Del, aunque especialmente a partir de su primer año de vida, el contacto y la interacción con audiencias locales ha redundado en una serie de beneficios que han servido para el enriquecimiento mutuo de todos los miembros de la comunidad. A continuación, mencionaremos brevemente algunas de estas *luces* que brillan en el recorrido temporal y espacial de Del, luces estas que nos orientan y alientan. Una de ellas es la posibilidad de colaborar de manera asincrónica y, en ocasiones, sincrónica (encuentros o jornadas, talleres en línea), con personas que provienen de culturas diversas y utilizan variadas prácticas educativas e inclusión de recursos tecnológicos en el aula y en los centros educativos. El compartir estas experiencias y prácticas mediante comentarios y enlaces a artículos y recursos educativos en el blog y redes sociales de Del enriquecen a toda la comunidad y abre la mirada crítica de esta.

Otro aspecto clave es la amplia difusión y la circulación fluida de los temas de interés para la comunidad. Al compartir enlaces, experiencias, entrevistas y demás recursos ya mencionados, se fomenta la interconexión de los saberes, las prácticas ciberespaciales y el intercambio y generación de conocimientos entre los sujetos y las culturas globales-locales, al habitar y accionar en un entramado de redes ciberespaciales locales. Otro punto interesante es que nuestros miembros poseen identidades culturales locales e identidades digitales diversas, puesto que la identidad construida por los sujetos también está contextualizada y condicionada por aspectos sociales (Castañeda y Camacho, 2012). Esto fomenta la reflexión sobre los propios contextos diversos y mixturados a la luz de los contextos de los otros.

Además, el trabajo en una VCoP ayuda a que sus miembros mejoren sus destrezas de comunicación en el ciberespacio, aunque solo sea por la mera práctica, y adquieran o profundicen su competencia intercultural. Para que esta última sea eficaz deben desarrollar estas cualidades personales: “[e] espíritu abierto, franqueza, tolerancia y respeto; [s]ensibilidad; [f]lexibilidad y tolerancia ante la ambigüedad” (Pellicer Palacín, 2009). Una luz intensa que alumbra el trabajo en Del es la posibilidad de formarnos en la práctica con expertos y aprendices que trabajan en diversos campos disciplinares del saber y cuyas miradas aportan matices enriquecedores en sus diferencias. Un ejemplo concreto en nuestra comunidad ha sido la organización de dos Jornadas con el Dr. John Moravec, especialista estadounidense en temas de educación

y trabajo en el contexto actual, a quien conocimos y contactamos a través de nuestras propias redes. El primero de estos eventos se desarrolló el 30 de abril de 2016 y consistió en una serie de ponencias de variados temas por parte de diversos especialistas y la presentación del Manifiesto 15 por el Dr. Moravec. Para cerrar esta actividad, se organizaron mesas de debate donde los diferentes grupos de participantes discutieron y reflexionaron en torno a los temas de cada presentación y, luego, las reflexiones generadas se sistematizaron en un plenario de cierre. Para revisar estas conclusiones, recomendamos visitar el artículo titulado *Conclusiones del debate entre participantes* en la jornada *El futuro de la educación (en nuestras manos)*, compilado posteriormente por Silvia Enríquez y Erica Scorians<sup>19</sup>. La segunda Jornada de debate se tituló *Pensando el futuro de la educación* y se desarrolló el 13 de septiembre de 2018. El Área de Audiovisuales de la FaHCE grabó en video la presentación del expositor y el debate que le siguió. Este material se encuentra actualmente en proceso de edición, para que posteriormente podamos compartirlo con todos los miembros de nuestra comunidad glocal.

### **Algunas sombras ... que no hacen sombra**

Junto con las luces, y de manera esperable, han aparecido también algunas sombras de forma irregular, desafíos mutantes que el equipo animador de Del ha ido encontrando a lo largo de la historia de esta VCoP. Algunos de estos desafíos son los que hemos escogido presentar a continuación. Uno de los primeros problemas que surgieron fueron de índole lingüística: ¿qué variedad de español usar?, ¿el español rioplatense con su típico voseo, que es la forma habitual de comunicación entre los miembros del equipo animador de Del? Hemos preferido evitar esta variedad, dada la enorme dispersión geográfica del español, y usar, en vez, el denominado *nosotros inclusivo* como estrategia de comunicación más abarcativa de nuestras audiencias glociales, así como también la tercera persona del plural. También hemos tenido la inquietud de cómo llegar a intercambiar y construir saberes con audiencias que no son hispanohablantes. En un principio y para resolver esta cuestión se pensó en ofrecer trabajar a los estudiantes del Traductorado Público en Lengua Inglesa de la FaHCE-UNLP en un proyecto de traducción (y formación en la práctica)

---

<sup>19</sup> Accesible desde: <https://bit.ly/2VnDN4B>

para poder realizar la traducción de algunos de los sitios (blog o sitio institucional) de la VCoP, pero lamentablemente no fue posible concretar dicho proyecto y es aún una deuda pendiente.

A pesar de la mayor diversidad de personas que provienen de distintas disciplinas que ahora tiene el equipo animador estable de Del, esta misma diversidad supone un enorme reto: el de interactuar con individuos que trabajan en múltiples disciplinas, con estilos cognitivos diversos moldeados, además, por sus profesiones y trayectorias académicas y de aprendizaje insertas en ramas del saber diversas. Así, hemos tenido integrantes de equipo de los siguientes campos del saber: lenguas modernas, psicología, periodismo, astronomía, diseño multimedial, abogacía, matemáticas, informática y ciencias de la educación.

En línea con el punto anterior, gracias al aporte de las miradas diversas de los participantes de Del hemos notado que, aunque el saber científico se suponga internacional y desprovisto de connotaciones culturales, esto no es así en la práctica. Los saberes académicos y científicos también están arraigados en tradiciones académicas en el marco de una cultura y por ello es posible pensarlos como *saberes locales* para poder evaluarlos de modo crítico.

Otro de los desafíos con los que nos hemos encontrado han sido los problemas en las actualizaciones y en la difusión continua en diversos sitios y redes. También hemos tropezado con las dificultades devenidas de la mutación inexorable de los entornos en los que se desarrolla la vida de la comunidad, como es el caso del perfil de Del en Scoop.it, en el cual, al ya tener más de 600 publicaciones, no pueden sumarse más artículos para su curación, a menos que se contrate una versión paga del servicio. Este hecho es un reflejo de la creciente presencia de intereses económicos marcados detrás de las compañías dueñas de estos entornos, que limitan la posibilidad de subir y compartir contenidos o producir materiales educativos si no se dispone de una cuenta paga, tal como también sucede en la actualidad con Padlet<sup>20</sup>, donde solo se pueden crear y administrar una cantidad limitada de tableros en las cuentas sin costo.

Una última sombra: a mayor número de miembros del equipo animador, mayor demanda a la hora de gestionar las interacciones internas para optimizar la circulación de materiales y publicaciones. Esto supone desarrollar un

---

<sup>20</sup> Accesible desde: <https://padlet.com/docentesenlinea>



sistema de engranajes invisibles que encastren a la perfección, aunque a la vez, es requisito que estos sean flexibles, ya que el trabajo del equipo animador sigue privilegiando las dinámicas colaborativas de trabajo por sobre las cooperativas:

Colaborar [...] implica que es el grupo quien decide cómo realizar la tarea, los procedimientos a adoptar y la división del trabajo. Esta división de tareas no es fija, por el contrario, es horizontal e inestable, ya que los roles también son cambiantes. La autoridad es compartida por todos los miembros del grupo dentro de una simetría de acción, conocimiento y estatus (Gargiulo y Ponz, 2014).

Todas estas sombras juntas, sin embargo, no le hacen sombra a la comunidad, sino que, por el contrario, se constituyen en desafíos que la invitan a repensarse continuamente como tal y a mantenerse viva, ágil y en forma en el proceso.

## Reflexiones finales

Las relaciones globales en el siglo XXI se caracterizan, entre otras cosas, por lo vertiginoso de sus cambios por lo que es de esperar que, como VCoP, debamos enfrentar reiteradas veces nuevos desafíos inesperados. A corto y mediano plazo, también deseamos poder potenciar nuevas condiciones favorables que surjan al recorrer caminos futuros, muchos de los cuales quizás no hayan sido trazados aún.

Muchas son las inquietudes sobre futuros posibles para Del que nos desvelan en la actualidad. A manera de cierre, a continuación, compartimos cinco de ellas junto con los posibles rumbos a seguir, en algunos casos.

1. ¿Cómo alcanzar audiencias de culturas muy diferentes a la cultura occidental o de culturas europeas percibidas como distantes? Gradualmente, hemos estado dando bastantes pasos en este sentido, como puede observarse en las figuras compartidas en el apartado Del y las audiencias globales, multiculturales y multidisciplinares, que muestran el tráfico de audiencias en el blog *Didáctica y TIC*. Allí han quedado registradas visitas de países de los imaginados como *lejanos*, por ejemplo, Finlandia, Vietnam, Filipinas, Belice, Rusia, India, Bulgaria, Japón, India, Marruecos, Suiza y Polonia, además de visitas de países europeos *más esperables o cercanos*, como España, Italia y el Reino Unido.

2. ¿Cómo lograr mayor participación de personas no hispanohablantes?  
En los últimos tiempos hemos recibido muchísimas visitas desde los Estados Unidos de Norteamérica. Es notable el número de visitas desde la zona de Silicon Valley, por ejemplo, polo tecnológico que se encuentra en el estado de California, en donde el inglés y el español conviven diariamente. Quizás una posible línea de acción sea buscar captar audiencias que pertenezcan a espacios en donde el español conviva con la lengua vernácula; quizás debamos trabajar en la traducción de los espacios de Del (¿todos?, ¿algunos?) al inglés, ya que en la actualidad este se utiliza como lengua franca... Otra línea de acción a profundizar posiblemente, pues la hemos venido poniendo en práctica con excelentes resultados hasta ahora, es la de establecer contacto en todas nuestras redes con personas de diversas nacionalidades que se encuentran abocadas a la enseñanza o aprendizaje del español como lengua extranjera (ELSE) alrededor del mundo.
3. ¿Cómo optimizar el oficio de puente entre culturas? En el siglo XXI las culturas fluyen, son dinámicas, globales y están atravesadas por lo tecnológico, lo que nos plantea un reto mayor de ingeniería en construcciones, ya que entonces el puente *ideal* al que deberíamos apuntar para mejorar este aspecto tendría que ser un puente *elástico, moldeable, adaptable, portátil, con nodos, un puente en red*, ¡y de difícil construcción! Seguimos, por ahora, experimentando juntos en nuestro laboratorio comunitario, buscando técnicas y materiales de construcción más adecuados y perfeccionando los que ya tenemos.
4. ¿Cómo mantenerse actualizado ante lo cada vez más vertiginoso de los cambios en las TIC, en los entornos que conforman el ciberespacio y las culturas que lo habitan? Para esto creemos tener una muy buena sugerencia: seguir apostando al aprendizaje y enseñanza en la acción mediante una VCoP.
5. Qué líneas de trabajo e investigación decidir propulsar a la luz de esto último mencionado? Respecto de esta cuestión hemos empezado a dar grandes pasos, puesto que parte de los miembros de Del estamos ya trabajando en un proyecto de investigación en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHICS) de la FaHCE UNLP, el proyecto “Posibilidades y alcances de la formación

docente en una comunidad virtual de práctica”, dirigido por la Mg. Silvia Enríquez, directora y fundadora de Del.

## Referencias bibliográficas

- Bergna, M. B., Enríquez, S., Gargiulo, S. B., Poza, M. B. y Wenk, N. (2015). Una biblio- y webgrafía sobre enseñanza y aprendizaje. *Puertas Abiertas*, 11. Recuperado de <https://bit.ly/2vNU43k> el 08/05/2019.
- Castañeda, L. y Camacho, M. (2012). Desvelando nuestra identidad digital. *El profesional de la información, julio-agosto*, 21(4), pp. 354-360. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2012.jul.04>.
- Enríquez, S. y Escorians, E. (2016, junio 21). Conclusiones del debate entre participantes. En Jornada *El futuro de la educación (en nuestras manos)* [Entrada de blog]. Recuperado de <https://bit.ly/2Q4AVnr> el 08/05/2019.
- Gargiulo, S. y Ponz, M. J. (2014, septiembre 08). *El trabajo colaborativo* [Entrada de blog]. Recuperado de <https://bit.ly/2HaNg5q> el 08/05/2019.
- Gómez, M. F. (2018, octubre 1). Docentes en línea: recorrido por la Biblio- y Webgrafía-Parte 1 [Entrada de blog]. Recuperado de <https://bit.ly/2E0w2Xo> el 08/05/2019.
- Gómez, M. F. (2018, octubre 15). Docentes en línea: recorrido por la Biblio- y Webgrafía-Parte 2 [Entrada de blog]. Recuperado de <https://bit.ly/2PY2SNx> el 08/05/2019.
- Robertson, R. y Giulianotti, J. (2006). Fútbol, Globalización y Glocalización. *Revista Internacional de Sociología*, 64(45), pp. 9-35. <https://doi.org/10.3989/ris.2006.i45.14>
- Pellicer Palacín, M. (2009). Lo que decimos sin palabras o aspectos no verbales en la comunicación intercultural. En A. Vera Luján, I. Martínez Martínez (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Vol. 2, (p. 815-828). Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Fundación Comillas. Recuperado de <https://bit.ly/2WuCX2w> el 08/05/2019.
- Wenger, E., Mc Dermott, R. y Snyder, S. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

# *CSOUND–TUTORIAL*: Un nuevo recurso pedagógico en línea

Guillermo Senna<sup>1</sup>

## Resumen

La música electroacústica debe su génesis a la incorporación de medios electrónicos a la práctica musical. La consolidación de este nuevo género dentro del ámbito académico se supeditó a los avances continuos en el campo de las Ciencias de la Computación, que orientaron gradualmente la composición hacia el dominio del audio digital. El saber técnico de al menos un lenguaje de diseño sonoro representa un conocimiento previo indispensable para el compositor electroacústico contemporáneo. *Csound-Tutorial* es un sitio web creado para facilitar el aprendizaje de las técnicas de síntesis y procesamiento de audio digital en el lenguaje de diseño sonoro *Csound*. La funcionalidad del sitio contempla la posibilidad de ver videos, trabajar con un editor de texto embebido que permite escribir, compilar y *renderizar* código e incluso reproducir el audio resultante en tiempo real. El desarrollo de un tutorial *online* responde a la necesidad de cubrir determinados contenidos curriculares propuestos por las cátedras “Taller de Música Electroacústica I” y “Taller de Música Electroacústica II” de la *Licenciatura en Composición*, parte de la oferta académica de la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario. Las clases presenciales se complementan con instrucción *online* gratuita. De este modo, bajo un modelo de docencia semi-presencial

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Rosario. [gsenna@gmail.com](mailto:gsenna@gmail.com)

y un navegador web actualizado se intenta abarcar cada aspecto de la praxis compositiva dentro de la música electroacústica. Con la utilización de videotutoriales se demuestra la implementación de las técnicas de generación y manipulación del audio digital, al mismo tiempo en que se enseñan los fundamentos del lenguaje *Csound*. Complementándose con la herramienta de gestión de aprendizaje *Moodle* es posible hacer un seguimiento personalizado de cada estudiante, estimulando así el avance individual de acuerdo al ritmo de aprendizaje singular de cada uno. Al final de cada videotutorial se resuelven ejercicios propuestos, posibilitando al docente personalizar las correcciones y aplicar en las asignaturas mencionadas elementos del paradigma pedagógico conocido como *Aprendizaje basado en maestría*.

## Introducción

Las obras musicales del repertorio académico pueden ser clasificadas en dos grupos distintos según se demande para su realización la presencia de medios acústicos o electroacústicos. Previo a la invención de los sistemas de amplificación electrónica sólo se encontraban a disposición del compositor aquellos que pertenecían al primer grupo. La música electroacústica debe su génesis a la incorporación de medios electrónicos a la práctica musical, supeditándose su consolidación como género dentro del ámbito académico a los avances continuos en el campo de las ciencias de la computación. Éstos a su vez, orientaron gradualmente la composición hacia el dominio del audio digital. Por otra parte, la combinación de ambas formas da como resultado una tercera posibilidad que suele denominarse como *obras con medios mixtos* o, tal como señala De Oliveira Rocha, *trabajos mixtos* (2008, p. 5).

El paradigma que rige la labor musical en el ambiente académico normalmente supone la presencia de diferentes roles. Conjuntamente, lutier, compositor, intérprete, director y oyente suelen ser aquellos que no deben faltar para lograr que la situación musical se concrete. En el caso de las obras escritas para medios acústicos puede constatarse la existencia de agentes físicos distintos que se encargan de ocupar cada uno de los espacios antes mencionados. En el caso de la música electroacústica, por otra parte, suele ser el agente compositor quien abarca la mayoría de las tareas necesarias para la realización de la pieza. En síntesis, no sería arriesgado concluir que el compositor electroacústico actualmente oficia más bien de realizador integral de

la situación musical que de mero compositor y, como tal, en la práctica se ve obligado a contar con conocimientos diversos tales como la programación de *software* o la construcción de interfaces electrónicas de control.

En este sentido, los compositores electroacústicos académicos frecuentemente elaboran sus obras haciendo uso de lenguajes de programación específicos, llamados lenguajes de diseño sonoro, que le permiten implementar ciertas técnicas de síntesis y/o procesamiento del audio digital. En estos casos la tarea del compositor consiste en lograr que, luego de escribir y compilar el código necesario, la computadora genere o procese los sonidos que posteriormente serán la esencia de su obra. Actualmente es posible realizar este procedimiento en tiempo real gracias a la capacidad de cómputo disponible.

*Csound-Tutorial* (Senna, 2018) es un sitio web creado con la intención de facilitar el aprendizaje práctico de las técnicas de síntesis y procesamiento de audio digital en el lenguaje de diseño sonoro *Csound*; descendiente de la familia de lenguajes MUSIC-N, cuenta con más de 30 años de desarrollo y un modelo de trabajo que lo convierte en una opción pedagógica destacada en la currícula de asignaturas en las que se desea realizar una introducción a la música electroacústica. En este lenguaje el código a compilar reside en un documento de texto que se divide en dos secciones: la orquesta de *Csound* es el lugar en donde el compositor asume el rol del lutier, creando su propio repertorio de instrumentos virtuales; posteriormente, en la sección de la partitura se introducirán las *notas* que activarán a esos mismos instrumentos durante la *performance*. En línea con este proceso, es común que un compositor electroacústico desarrolle una orquesta virtual completa y original para cada obra nueva que realice.

Podemos inferir entonces que el saber técnico de al menos un lenguaje de diseño sonoro representa un conocimiento indispensable para el compositor electroacústico contemporáneo. En la *Licenciatura en Composición*, parte de la oferta académica de la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario, se cubren algunos de estos contenidos en las cátedras “Taller de Música Electroacústica I” y “Taller de Música Electroacústica II” del cuarto y quinto año, respectivamente. Cabe notar que en el plan de estudios de dicha carrera existen sólo dos materias con el foco puesto en la producción de música electroacústica, mientras que en la gran mayoría de las mismas el objetivo es puramente la producción de música con medios acústicos. En

consecuencia, un interrogante válido para nuestro contexto es cómo podemos enseñar un lenguaje de diseño sonoro en una carrera universitaria cuyo perfil es, a los efectos prácticos, mayormente de la era analógica.

Una diferencia significativa que observamos entre las carreras de educación superior insertas en el área de las ingenierías y nuestra propia oferta académica es la infraestructura de la que se dispone en ambos casos. Mientras que en las primeras suelen existir lugares físicos, comúnmente llamados *laboratorios de informática*, que permiten a los estudiantes contar con una computadora para realizar –sea de manera individual o por grupos– la parte práctica de algunas de las asignaturas, en nuestro caso las clases se dictan en un estudio de grabación que nos limita a disponer de una única computadora tanto para la enseñanza teórica como para la práctica. En la siguiente sección explicaremos de qué manera podemos dotar a los estudiantes de la posibilidad de realizar esta última parte en sus computadoras personales, *tablet* o celulares, soslayando de esa forma el déficit en la infraestructura.

### **El dictado semi-presencial**

Nuestra propuesta original giró en torno a la realización de videotutoriales que permitieran a los estudiantes realizar la parte práctica de las asignaturas por fuera del horario de dictado presencial, haciendo uso de sus propios dispositivos electrónicos. De esta manera, en nuestras asignaturas se complementaría al dictado presencial con la enseñanza gratuita a través de un aula virtual, implementando así la modalidad de aprendizaje conocida como *blended learning* (Angustias Hinojo y Fernández, 2012). Al comenzar el año académico cada estudiante se haría responsable de instalar una copia de *Csound* y, adicionalmente, cualquier otro *software* que la cátedra considere pertinente. Luego, en cada videotutorial se realizaría una demostración de la implementación de las técnicas de síntesis y procesamiento enseñadas, otorgando al estudiante la posibilidad de descargar el código fuente correspondiente. Una vez asimilado el contenido presentado en cada video, cada estudiante comenzaría a trabajar de manera individual en la resolución de ejercicios que serían propuestos a continuación. Finalmente, las soluciones generadas se guardarían en archivos de código de *Csound*, que posteriormente serían subidos a una plataforma de gestión de aprendizaje con el fin de poder ser corregidos por el plantel docente.

Si bien consideramos que esta idea resuelve el problema de la falta de infraestructura, cabe notar que lo hace a expensas de generar algunos inconvenientes adicionales. La falta de control sobre el *software* y el *hardware* por parte del plantel docente no permite que se garantice que todos puedan contar con una unidad funcional a partir de la primera clase. Creemos que este es un problema imposible de resolver completamente dadas nuestras deficiencias de infraestructura. Sin embargo, la propuesta que desarrollaremos a continuación permite controlar los requisitos, de un modo tal que sea posible minimizar las acciones que el estudiante deba realizar, contando así con un sistema que le permita aprender a interactuar con el lenguaje de diseño sonoro que la cátedra utiliza.

### CSOUND-Tutorial

La solución propuesta en este trabajo consiste en hacer del navegador un entorno de desarrollo completo en el que sea posible no sólo ver los videotutoriales y ejercicios antes mencionados, sino también escribir el código para estos últimos en un editor de texto embebido, compilar el mismo y generar localmente una descarga del audio resultante en un formato de audio sin pérdida de calidad. Además, de ser posible, debiera estar también contemplada la posibilidad de sintetizar y procesar audio en tiempo real.

El éxito de una tarea de tal magnitud no es sino deudor de una multitud de empresas anteriores. En primer lugar, podemos destacar que la inclusión de la funcionalidad de *Csound* dentro de los navegadores no es un desarrollo nuevo. Gracias al trabajo de Lazzarini, Costello, Yi y Ffitch (2014), entre otros, fue posible contar con una versión web del compilador de *Csound* desde el extremo del cliente, sin demandar de un proceso de instalación adicional por parte del usuario.

En segundo lugar, los avances antes mencionados dieron lugar al desarrollo de *Learn Csound*, cuyo fin era ser un sitio desarrollado por la comunidad para aprender *Csound*, que hiciera uso de una versión web de *Csound* que corra en el navegador (sin *plugins* necesarios) (Yi, 2015). Aun cuando hasta la fecha sólo ha sido cargada una única lección en este sitio, no podemos dejar de resaltar la importancia que este trabajo ha tenido en la construcción de nuestro propio sitio web. Usando al mismo como base, nuestro trabajo comenzó por la adaptación de la interfaz de usuario original, concluyendo con el diseño que se observa en la figura 1.



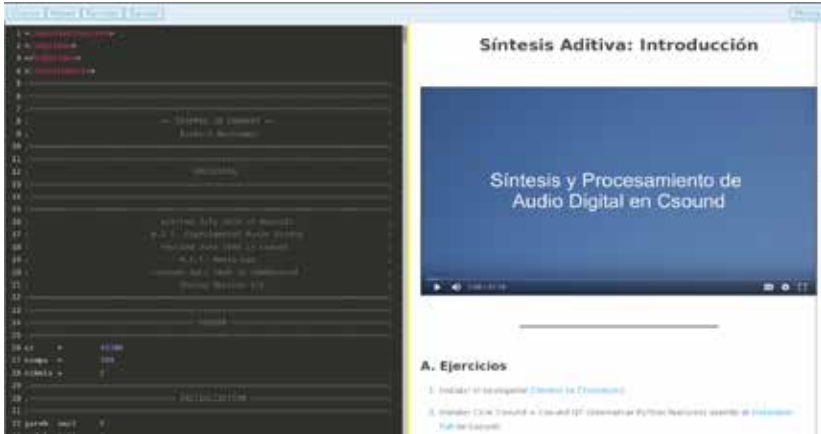


Figura 1. Diseño actual de la interfaz del usuario de *Csound – Tutorial*<sup>2</sup>.

Sobre la izquierda se posiciona una instancia del editor de texto con ayudas automáticas para el usuario tales como el control de sangría y el resaltado de la sintaxis usando un código de colores. El botón *correr* permite compilar el código contenido en el editor y escuchar el resultado en tiempo real, mientras que el botón *Render* invoca al proceso de *renderizado offline*, que a su vez nos generará una descarga con el audio resultante. Por otra parte, presionando sobre el botón *salvar* generaremos una descarga del código fuente, que posteriormente podrá ser recuperado arrastrando y soltando el archivo recibido sobre el editor de texto. En conclusión, es de destacar que de acuerdo con la funcionalidad presentada no existen inconvenientes para el desarrollo de piezas completas de música electroacústica dentro de *Csound-Tutorial*.

Por último, sobre la derecha se ubica la página de contenido. Desde allí es posible acceder tanto al reproductor de videotutoriales como a los ejercicios propuestos, siendo la distribución visual de los paneles izquierdo y derecho configurable arrastrando con el mouse la barra amarilla que los separa. Además, se brinda también la posibilidad de reproducir cada video en pantalla completa.

<sup>2</sup> Extraído de *Csound-Tutorial*, Senna (2018). Accesible desde: <https://gsenna.github.io/learn-csound-site/>

## Organización del contenido

El contenido del sitio se organizó siguiendo los lineamientos pedagógicos hallados en el *aprendizaje basado en proyectos incremental liviano* (Huang, 2016). Presionando sobre el botón *menú* se puede acceder a la denominada lista de proyectos principales. En éstos se enseña tanto la implementación de una determinada técnica de síntesis o procesamiento como también ciertos rudimentos del lenguaje de *Csound*. Según la pedagogía empleada, estos proyectos suponen un avance incremental, de modo que para poder comprender el contenido de cualquiera de ellos es necesario haber completado los proyectos anteriores incluidos en la secuencia de aprendizaje propuesta.

Cada proyecto principal está compuesto por distintos tipos de elementos constituyentes. En primer lugar, encontraremos un video introductorio en el que se comenzará por mostrar una síntesis teórica de la técnica a estudiar y luego, en el mismo video, se reproducirán fragmentos multimediales de obras electroacústicas reconocidas que hagan un uso artístico de la misma. El objetivo de este primer paso en todos los proyectos es estimular el aprendizaje, demostrando la relación que existe entre lo teórico y lo práctico.

Luego de la introducción, los *capítulos* de un proyecto funcionan como una unidad organizadora. Internamente los mismos se dividen en *Temas*, a través de los cuales se puede solicitar al sitio la carga de material nuevo tanto en el editor de texto como en la página de contenido. Gracias a las enseñanzas recogidas en la práctica se optó por incluir en cada *tema* un *paginador* que permita segmentar aún más el contenido y trabajar con videotutoriales de escasa duración, en contraposición, esto es, a la propuesta original de contar con un único video de 40 minutos de duración aproximada. Actualmente, aprovechando esta modificación es posible agregar otros tipos de contenido como, por ejemplo, lecciones interactivas de texto (esto es, sin videos) o sintetizadores virtuales.

Al igual que sucede con el listado de proyectos principales, los *capítulos*, *temas* y *páginas* suponen un recorrido siguiendo un orden preestablecido. Luego, antes de avanzar al proyecto siguiente se nos ofrece la posibilidad de acceder a una lista de proyectos adicionales asociados. La diferencia entre éstos y un proyecto principal es que sólo en los segundos se presenta contenido nuevo referido al lenguaje de *Csound*. En otras palabras, en un proyecto adicional sólo se demostrará la implementación de una técnica de síntesis

o procesamiento, utilizándose para tal fin hasta lo aprendido en el proyecto principal asociado.

La ventaja del sistema de organización empleado reside en que a través de los proyectos adicionales es posible seguir agregando contenido, estando éste regulado de acuerdo al nivel de capacitación al que se haya podido acceder. Por otra parte, en aras de promover la formación permanente de graduados y no-graduados se pretende que nuestro sitio web se convierta en un futuro en una referencia rápida para los compositores respecto de la implementación de las distintas técnicas de manipulación del audio digital, funcionando como un repositorio de herramientas que ayuden en la composición de las nuevas obras electroacústicas escritas en *Csound*. En este mismo sentido, el acceso rápido a un listado con los videos introductorios de cada proyecto permitirá al compositor recibir capacitación específica gratuita en una determinada técnica, de acuerdo a la praxis que hayan hecho sus pares en la vida real.

## Uso en el aula

Tras haber completado la fase de desarrollo del sitio web se procedió con la planificación de un ciclo de trabajo dentro del aula que contemple la inserción de la nueva herramienta. Se optó por la integración de la misma al sistema de gestión de aprendizaje ofrecido oficialmente por nuestra Universidad. Se utilizó entonces en *Moodle* el recurso *tarea*, generando una cantidad de *Tareas* equivalente a la cantidad de *temas* disponibles en nuestro sitio web. A su vez, mediante el uso de *actividades condicionales* se restringió la configuración de acceso de un modo tal que se replique en *Moodle* el recorrido expresado en el menú de *Csound-Tutorial*, permitiendo a cada estudiante ver sólo las *tareas* correspondientes a la posición en la que se está según la secuencia de aprendizaje propuesta.

Esta forma de trabajo permite hacer un seguimiento personalizado de cada estudiante, estimulando el avance individual de acuerdo al ritmo de aprendizaje singular de cada uno. En base a la resolución de los ejercicios propuestos al final de cada videotutorial, es posible para el plantel docente utilizar un proceso correctivo con *feedback* en un bucle ilimitado de intentos, aplicando así elementos del paradigma pedagógico conocido como *Aprendizaje basado en maestría* (Guskey, 2001).

Podríamos resumir el ciclo que cada estudiante debe seguir de la siguiente manera:

1. Ingresar a *Csound - Tutorial* desde el enlace incluido en la *Tarea N* de *Moodle*.
2. Ver el video disponible en la página de contenido.
3. Resolver los ejercicios propuestos utilizando el editor de texto embebido.
4. Compilar el código y escuchar que el audio resultante sea el correcto.
5. Salvar el código como un *Archivo de Csound*; subir como adjunto a la *Tarea N*.
6. Esperar a la corrección del profesor.
  - Si hubiera correcciones por hacer, *Moodle* permitirá realizar una cantidad ilimitada de *intentos* con el fin de lograr la aprobación de cualquier *Tarea*.
  - Si la *Tarea* fue aprobada, repetir desde el punto 1 con la *Tarea N+1*, que automáticamente pasará a estar disponible.

Cada proyecto fue concebido de un modo tal que la finalización del recorrido planteado implique la construcción de una orquesta virtual capaz de generar los objetos sonoros necesarios para poder acceder a las instancias finales de las asignaturas para las cuales *Csound-Tutorial* fue desarrollado. Creemos que de esta manera se produce un poderoso aliciente para el estudiante, haciendo que el trabajo realizado durante el año académico produzca las herramientas necesarias para la aprobación de las mismas.

## Conclusión

El sitio web presentado en este trabajo permite contar con una solución novedosa al problema de la enseñanza de un lenguaje de diseño sonoro en ofertas académicas en las cuales la infraestructura no permite disponer de un laboratorio de informática. Para estos casos, a través de *blended learning* es posible ofrecer de manera virtual el contenido referido a la implementación de las técnicas de síntesis y procesamiento de audio digital. Creemos que la alternativa ofrecida es una muestra de las posibilidades con las que contaremos en el futuro a medida que las tecnologías web ganen terreno en el aula.

En nuestro caso particular, el uso de un entorno de desarrollo completo y un reproductor de videotutoriales, ambos embebidos dentro del mismo sitio web, permitieron reducir el número de requisitos previos al comienzo del dictado de clases a un mínimo.

Por otra parte, la organización del contenido en proyectos de carácter incremental y la posterior sincronización de la secuencia de aprendizaje a la plataforma *Moodle* promueven el progreso de acuerdo al ritmo de avance singular de cada estudiante. A su vez, la distinción en dos tipos de proyectos distintos (principales y adicionales) permite contar con un recorrido premeditado del material, tal cual lo demanda nuestro plan de estudios, al mismo tiempo que otorga la flexibilidad necesaria como para permitir la adición de contenido nuevo. Si bien aún nos encontramos en etapas de desarrollo y prueba, creemos que esta característica permitirá en un futuro que nuestro sitio web se convierta tanto en un recurso de formación permanente como en una referencia rápida para estudiantes y compositores respecto a las técnicas de audio digital con las que se compondrán las futuras obras de la música electroacústica. Por último, se admite también como latente la posibilidad de transformar nuestra plataforma en un curso en línea masivo y abierto (*MOOC*).

## Referencias bibliográficas

- Angustias Hinojo, M. y Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 159-167.
- De Oliveira Rocha, F. (2008). *Works for Percussion and Computer-Based Live Electronics: Aspects of Performance with Technology* (Tesis doctoral). McGill University, Montreal, Canadá. Recuperada de <https://bit.ly/30iTjNJ> el 12/05/2019.
- Guskey, T. R. (2001). *Benjamin S. Bloom's Contributions to Curriculum, Instruction, and School Learning*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/2WIVKae> el 12/05/2019.
- Huang, H. (2016). The Incremental Teaching Project Design for Project-Based Learning and Its Application in Java Programming Course. *Science Journal of Education*, 4(6), 191-197. doi:10.11648/j.sjedu.20160406.15.

- Lazzarini, V., Costello, E., Yi S. y Fitch, J. (2014). Csound on the Web. En G. Dipper, R. Gareus, F. Neumann y J. A. Otto (Eds.), *Proceedings of the 12th Linux Audio Conference (LAC-14)* (pp. 77-84). Karlsruhe: ZKM-Institute for Music and Acoustics (IMA).
- Senna, G. (2018). *Csound-Tutorial*. Recuperado de <https://gsenna.github.io/learn-csound-site/> el 12/05/2019.
- Yi, S. (2015). Lessons in Csound. *Learn Csound*. Recuperado de <https://bit.ly/2HhrYE8> el 12/05/2019.



# Algunos efectos cognitivos y subjetivos de estar conectados a internet y poder realizar búsquedas

*Daniel Guevel<sup>1</sup>*

## **Resumen**

En este trabajo trataremos de exponer algunas transformaciones cognitivas y subjetivas que produce la posibilidad de estar conectados continuamente a Internet y, además realizar búsquedas que son más rápidas que en la propia memoria. Internet se ha convertido en un socio más de nuestra memoria transactiva (aquella que se hace independiente de nosotros y se deposita en otras personas o dispositivos) y eso conlleva transformaciones en nuestra posibilidad de acceder a información mediante búsquedas y en la percepción de nosotros mismos como sujetos de conocimiento. Se comentarán las observaciones de diversos autores que manifiestan que, aunque Internet carece de la agencia (habilidad de actuar de manera intencional, de actuar con un propósito) de un par humano socio en la memoria transactiva o de tecnologías anteriores, comparte muchas de sus características de estos sistemas de memoria. Se plantearán además qué problemáticas futuras podrían aparecer en la lectura con el avance de la Inteligencia Artificial y los algoritmos de los buscadores que regulan nuestra interacción con la red.

## **La disponibilidad de estar conectados y hacer búsquedas en internet. Nuestra memoria transactiva**

En la actualidad es mucha la gente que dispone de conectividad a internet. El ritmo de adopción de esta tecnología ha sido vertiginoso a comparación con tecnologías anteriores como la radio, la televisión y para nuestro interés particular

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Rosario. [guevel@gmail.com](mailto:guevel@gmail.com)



la tecnología de la imprenta y el libro que conformaron el mundo moderno. Como una tecnología más, internet suplementa las capacidades de nuestro cuerpo como antes lo hacía una simple herramienta, pero ya en terreno de nuestra mente. Así como usamos instrumentos para extender las capacidades del cuerpo, la mente puede extender su eficiencia y poder usando fuentes externas. Esto ya lo hacíamos con elementos como un diario o un álbum de fotos. Estos archivos externos pueden convertirse en componentes necesarios de un sistema independiente de memoria: Fisher *et al.* (2015) explican cómo nuestras mentes pueden ser dependientes de otras mentes. Cuando los otros se convierten en repositorios de información, lo que puede ocurrir es que surjan lo que se *denomina sistemas transactivos de memoria*. En estos sistemas la información es distribuida por todo el grupo de modo que tales individuos son responsables por conocer un área específica de conocimiento experto. La lectura de Fischer nos recuerda al libro de Ray Bradbury *Fahrenheit 451*, cuyo título nos recuerda a la temperatura a la que se quema el papel. En dicho libro se representa un futuro opresivo en el que los libros son censurados y quemados por unos bomberos especializados. Sin embargo, grupos de personas se hacen representantes de los libros portándolos en su memoria. Construyen algo así como un sistema de memoria humana distribuida. En lo habitual hablamos de esta memoria transactiva cuando los miembros de este sistema se ocupan de distintas áreas de *expertise*.

Los sistemas de memoria transactiva consisten de dos componentes, una memoria interna que respondería a la pregunta ¿Qué es lo que sé? Y una memoria externa que respondería a ¿Quién sabe qué? Según el artículo de Fisher *et al.* (2015), la memoria transactiva podría tener su origen en la temprana habilidad de los niños para navegar el mundo social y así poder acceder al conocimiento que disponen los otros sujetos en sus mentes. Estas serían fuentes externas de conocimiento como los padres, maestros y otros compañeros sociales que juegan un rol integral en el desarrollo conceptual del niño.

Así como existen estos sistemas humanos de memoria transactiva, los mismos pueden ser tanto tecnológicos como sociales. Según Fisher *et al.* (2015), aunque Internet carezca de la agencia de los compañeros de memoria transactiva humanos, posee muchas de sus características. Incluso se la ha llamado un *estímulo supernormal* al reemplazar el conocimiento interno por uno externo que todo lo sabe.

Ward (2013) explica los estímulos supernormales:

Cuando viejas tendencias cognitivas y nuevas tecnologías se encuentran, [...] Internet puede actuar como un “estímulo supernormal” apropiándose de tendencias cognitivas preexistentes y creando nuevos resultados. Los estímulos supernormales igualan o superan criterios de selección establecidos hace tiempo, pero son generalmente extraños a los ambientes en los que estos criterios se desarrollaron. Como resultado, estos nuevos estímulos frecuentemente provocan una respuesta mayor que cualquier otro estímulo que ocurra naturalmente. Internet puede producir efectos de estímulo supernormal en muchos dominios, por ejemplo, comunicaciones basadas en Internet relativamente unidireccionales como bloguear o twitear pueden capitalizar en las recompensas intrínsecas de compartir socialmente mientras protege a los individuos de los costos asociados a la ansiedad social y experimentar con identidades alternativas online puede permitir la gente satisfacer necesidades intrapsíquicas sin incurrir en costos interpersonales. Los efectos relacionados con Internet como estímulo supernormal pueden ser particularmente poderosos en el dominio de la memoria (p. 341).

### **¿Qué efectos cognitivos tiene disponer de esta memoria externa?**

Nuestra dependencia de la memoria externa se ha comprobado en diversas oportunidades y en el caso de los buscadores (específicamente Google), mediante unos ingeniosos experimentos conducidos por Betsy Sparrow *et al.* (2011). En su artículo los autores exploran si tener acceso *online* a buscadores, bases de datos y similares se ha convertido en una fuente de memoria transactiva en sí misma. Al tener los buscadores continuamente accesibles podemos sentir que no necesitamos codificar la memoria internamente. Su investigación comprobó que una vez que la información ha sido accedida nuestra codificación interna de la misma es mayor para el lugar en el que se encuentra la información que para la información en sí misma, producto de creer que esta estará disponible en el futuro si fue archivada. De una serie de experimentos presentados, esquematizaremos uno en el cual se puede ver este efecto.

A los participantes (estudiantes de la Universidad de Columbia) se les hace transcribir una serie de textos de una trivía y en un segundo momento

se les hace un test de reconocimiento. Al finalizar la transcripción de la trivía a los participantes se les presentan los siguientes mensajes: a un tercio de las preguntas a los participantes se les muestra el mensaje: *Su entrada fue guardada*. Al segundo tercio se les muestra: *Su entrada se guardó en la carpeta facts (o data, info, names, items, points)*. Al tercio restante se les muestra: *Su entrada ha sido borrada*. Luego a los participantes se les hace un test de reconocimiento de 30 frases, la mitad de las cuales fue parcialmente alterada (ej. fechas o nombres) y se les realizan las siguientes preguntas:

1. ¿Es esta frase exactamente la que se le hizo transcribir?
2. ¿La frase original se guardó o borró?
3. ¿Si se guardó, en qué archivo?

Resultados: En las respuestas a la pregunta ¿Es esta frase *exactamente igual a la que leyó*? los participantes reconocieron con exactitud una gran proporción de frases, pero para aquellas frases que creían haber sido borradas los participantes tuvieron la mejor memoria. La autora sugiere que creer que uno no va a tener acceso a la información en el futuro refuerza la memoria de esta información mientras que creer que la información fue guardada externamente refuerza la memoria del hecho de que dicha información podría ser accedida en el futuro. Dice Sparrow (*et al.*, 2011):

A partir de este patrón parece que la gente no recuerda “dónde” cuando saben “qué” pero sí recuerdan dónde encontrar la información cuando no la recuerdan. Esto es evidencia preliminar de que cuando la gente espera que la información permanezca continuamente accesible (tal como esperamos con el acceso a Internet) es más probable que recuerde dónde encontrarla que los detalles del ítem. Se podría argumentar que este es un uso adaptativo de la memoria -incluir la computadora y los buscadores online como un sistema de memoria externa que puede ser accedido a voluntad (p. 778).

## **Internet como una prótesis cognitiva**

Buscar en Internet puede llevar a la gente a confundir la información que está disponible *online* con el conocimiento que posee en su cabeza, como vimos lo demostró Matthew Fisher *et al.* (2015). Los usuarios de Internet tratan a la red como si fuera alguien con un conocimiento de experto, como a una

persona experta de las que pueden formar parte de un sistema de memoria transactiva. Se crean así ilusiones de competencia confundiendo el conocimiento al cual pueden acceder con el que realmente poseen.

### **Los temores acerca de la memoria externalizada**

Estos estudios que muestran cómo nos podemos hacer dependientes de dispositivos externos y de la tecnología suelen provocar respuestas alarmistas. Sin embargo, estas reacciones no son nuevas como muestra Bell (2010), y han ocurrido anteriormente cuando fueron creados distintos sistemas de externalizar nuestra memoria. A su tiempo ocurrió con la escritura como podemos ver en la expresión de Sócrates discutiendo la memoria y la escritura en el *Fedro* de Platón en el 370 AC.

Pero, cuando llegaron a lo de las letras, dijo Theuth: “Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco para la memoria y de la sabiduría” pero él le dijo: “¡Oh articiosísimo Theuth! A unos les es dado crear arte, a otros juzgar qué de daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es obvio lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. [...] Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad (Platón, 1988).

Como se muestra en el artículo, cada aparición de un nuevo medio fue acompañado por un nuevo temor de las viejas generaciones que dan por natural al medio anterior ya adoptado. Cuando el medio escrito fue aceptado en lugar de las noticias a través del púlpito surgió el temor a que el exceso de información perturbe las mentes jóvenes hasta cuestionarse las escuelas por bombardear de información, luego la radio, la televisión, hasta llegar a internet, que sería responsable de supuestas patologías mentales y de socialización.

Evidentemente los medios tienen poder de transformación, pero la idea de que pueden dañarnos más que beneficiarnos pertenece más al campo de nuestras fantasías que a lo que se ha podido establecer mediante estudios.

## **Nuevos registros, nuevos archivos**

Hemos visto que la inquietud ante las nuevas formas de registro y la relación con nuestra memoria no nacieron con la tecnología digital, sino que se pueden remontar a la difusión de la escritura misma. Julio Moreno (2002) en su libro *Ser humano* explica cómo el ser humano, dada su carencia respecto del animal, tiene que darse una forma de registro externo para transmitir la cultura. Es su condición y esto nos permite pensar que siempre estará en relación a un registro externo, que ahora ha tomado la forma de los medios digitales con las nuevas características que estos presentan. Imagen, archivo y tiempo son otros.

Hay una novedad en los nuevos registros y es que esta presencia cargada de historicidad incluye ahora a los usuarios de los registros, es como si al reproducir imágenes en el cine nos viéramos a nosotros mismos incluidos como espectadores. Los dispositivos digitales producen registros de casi todos los movimientos que hacen sus usuarios para usarlas como memoria. Para Dussel (2017, p. 112) si bien esto parece una extensión del impulso archivístico de las tecnologías anteriores (de la imagen) que registran para preservar en la memoria, los nuevos circuitos automatizados mercantilizados del procesamiento de datos ya no requieren de esa intención o impulso, se hacen automáticamente sin intención consciente: “[...] la era digital parece empujar al impulso archivístico en nuevas direcciones en relación a qué y cómo se produce como registro” (Dussel, 2017, p. 114).

El archivo, como ordenador de lo que se registra y preserva ha pasado de ser una memoria centralizada (por ejemplo, por el estado quien determina omisiones y exclusiones):

[...] con la Internet, el archivo se amplió enormemente, y también se descentralizó; no se maneja desde instituciones estatales sino desde algoritmos cuyas características son, más seguido que no, privados y opacos –como en el caso de Google (Dussel, 2017, p. 114).

Internet no solo archiva información sino cómo esta está relacionada con otra y cómo se ha relacionado el usuario con ella. Más arriba hablábamos de que nuestra memoria depende de saber dónde encontrar algo y de cómo el poder acceder a los buscadores modifican el uso de la memoria. Pues en

esas búsquedas que realizamos en Internet vamos dejando nuestra historia<sup>2</sup>. Junto a los archivos que buscamos se va creando un archivo sobre nosotros que los buscadores o los sitios en los que participamos, como redes sociales, utilizan para adelantarse a nuestras búsquedas perfilando nuestros intereses y deseos para ofrecernos productos (y hasta ofrecer nuestra información como producto, tal el caso de la minería de datos y la comunicación estratégica que involucró a Facebook y Cambridge Analytica<sup>3</sup>).

Ernst (2013, p. 9) caracteriza al archivo digital como una nueva infraestructura de medios que está hecha con “micro-archivos de datos que se usan para posteriores procesamientos”. Lo digital es ya archivo, porque produce datos al mismo tiempo que construye un archivo sobre ellos.

Dussel (2017) cita a Ernst sobre la nueva temporalidad de los archivos digitales:

La temporalidad de estos micro archivos que producen macro archivos como Google o Facebook es la de un presente expandido o aumentado, porque cualquier presencia es archivada [...] La temporalidad de lo digital es más la del circuito cerrado o del feedback que la de la flecha del tiempo (p. 114).

La autora explica que la recursividad temporal se debe a la posibilidad de repetición del medio digital, a su viralidad, y a que lo archivado no es solo presencia del pasado sino adelanto futuro de lo que puede ser deseado. El presente no solo tiene aspectos del pasado que llegaban con la fotografía o el cine, sino también del futuro, de registros que están hechos para perdurar en el futuro. Para Ernst, esto cambia nuestra relación con el aquí y ahora. “Al presente ya no se le da tiempo para que tenga lugar, y es reemplazado por una presencia pos-digital” (Dussel, 2017, p. 115).

Para Ernst (2013) en Internet la relación entre la escritura (alfabética) y el archivo se invierte. En el mundo online domina también la escritura, pero como un *script* que facilita el almacenamiento y la transmisión incluso de imágenes o software que se lee como código.

Es el inesperado retorno de la escritura en la forma del más mínimo alfabeto concebible (0/1). El mensaje de Internet es así aún primordialmente archivo

---

<sup>2</sup> Véase el historial de actividad en Google en: <https://myactivity.google.com>.

<sup>3</sup> Accesible desde: [https://es.wikipedia.org/wiki/Cambridge\\_Analytica](https://es.wikipedia.org/wiki/Cambridge_Analytica).

y biblioteca. El HTML de Internet genera “páginas” web y “documentos” como si los formatos en papel fueran aún fundamentales. Todo el enfoque de indexación y web crawlers automatizados permanece orientado al texto (p. 88).

Si bien coincidimos en este valor del texto y el código como escritura, la indexación ya está incluyendo archivos binarios, incluso *viendo o leyendo* archivos de imagen, audio o video y extrayendo lo que en ellos se puede describir con texto (identificación de objetos en imágenes estáticas o móviles y de texto en archivos de audio).

### ¿Google es una máquina de lectura?

Esos mismos algoritmos que capturan nuestro recorrido por la red nos proponen acceder a los registros y a la memoria de una forma diferente. Cada tecnología ha tenido una forma subjetiva de relacionarse con ella y la forma de registro que facilitaba. Así la imprenta permitió que el libro fuera accesible a más gente y creara una nueva disciplina, la de la lectura silenciosa.

Manguel (2005) recuerda a San Agustín en sus *Confesiones*, vi, 3:

Quando leía, dice Agustín de Ambrosio, sus ojos recorrían las páginas y su corazón entendía su mensaje, pero su voz y su lengua quedaban quietas. A menudo me hacía yo presente donde él leía, pues el acceso a él no estaba vedado ni era costumbre avisarle la llegada de los visitantes, de modo que muchas veces, cuando lo visitaba, lo encontraba leyendo (p. 56).

Es una particular relación con el libro y la difusión del libro y la mecánica hizo pensar que el futuro de la lectura podría ser el de disponer de varios textos en un dispositivo mecánico que facilite la lectura. Un tal dispositivo se encuentra ilustrado en el libro de Manguel (2005, p. 146) y consta de una rueda cuyos estantes están cargados de muchos libros que así pueden ser accedidos con mayor facilidad<sup>4</sup>. Pero es difícil predecir el futuro y esta mera combinación de tecnologías analógicas no llega a vislumbrar lo que la tecnología digital propone actualmente.

Cuando hacemos una búsqueda en Internet ya Google no nos devuelve el archivo en el cual podemos encontrar la información que buscamos, sino

---

<sup>4</sup> Imagen accesible desde: <https://www.loc.gov/item/65058982/>

que trata de extraer de los mismos las partes significativas relacionadas con nuestro interés, presenta sitios relacionados y muestra resultados de distintos medios. Pareciera que casi nos quiere evitar leer en extenso. Compárese con la primitiva máquina que describíamos. Los algoritmos de Google parecen funcionar como una máquina de lectura, extrayendo información de los textos y poniéndolos en relación. Lo mismo puede hacer con páginas web, los libros que tiene indexados y las partes públicas de las redes sociales.

Podemos pensar que aún falta un paso hacia adelante si consideramos que en el futuro se podría desarrollar una Inteligencia Artificial aplicable a nuestra lectura *online* mucho más poderosa que los algoritmos actuales. El desplazamiento del libro a libro de una antigua biblioteca o una máquina de leer primitiva a la lectura algorítmica de Google parece recordar la distinción entre *close reading* y *distant reading* de Franco Moretti (2016) si bien en este caso se trata de literatura y de tomar distancia y cuantificar la literatura en base a tres nuevas disposiciones tomadas de otras ciencias: la historia cuantitativa, la geografía y la teoría evolutiva (Cabrero, 2013).

## Para concluir

Retomando los planteos iniciales, el acceso a los archivos en Internet que nos ponen a disposición los buscadores modifican nuestra memoria haciendo disponible una memoria transactiva con soporte digital pero también podemos ver un movimiento de cambio en la forma en la que leemos, ya no solo porque el medio digital hace nuestra lectura fragmentada y errante como se suele proponer sino porque los algoritmos que lo sostienen nos presentan los archivos de acuerdo a cómo nosotros como sujetos lectores hemos sido incluidos en los archivos y algoritmos nos hacen tomar distancia de los textos completos porque previamente pareciera que los *leen* por nosotros. La dimensión temporal en el medio digital también se altera dado que los archivos se reproducen indefinidamente y la *metadata* archivada sobre nosotros adelanta nuestros deseos futuros.

## Referencias bibliográficas

Bell, V. (2010, febrero 15). *Don't Touch That Dial! A History of Media Technology Scares, from the Printing Press to Facebook* [Entrada de blog]. Recuperado de <https://bit.ly/2FP3uBB> el 14/03/2019.



- Cabrero, W. (2018). Moretti, el programador de la literatura universal. *Revista Anfibia*. Recuperado de <https://bit.ly/2LADGhE> el 14/03/2019.
- Dussel, I. (2017). Los tiempos de la escuela en la cultura digital. Reflexiones desde la investigación en América Latina. En *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social* (pp. 105-127). Ciudad de México: COMIE.
- Ernst, W. (2013). *Digital Memory and the Archive*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fisher, M., Goddu, M. K., y Keil, F. C. (2015). Searching for Explanations: How the Internet Inflates Estimates of Internal Knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(3), 674-687.
- Manguel, A. (2005). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Emece.
- Moreno, J. (2004). *Ser humano*. Buenos Aires: La Crujía.
- Moretti, F. (2016). *Lectura distante*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Platón. (1988). *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro. Traducciones, introducciones y notas por C. García Gual, M. Martínez Hernández, y E. Lledó Iñigo*. Madrid: Editorial Gredos.
- Sparrow, B., Liu, J., y Wegner, D. M. (2011). Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of having Information at our Fingertips. *Science*, 333(6043), 776-778.
- Ward, A. F. (2013). Supernormal: How the Internet is changing our Memories and our Minds. *Psychological Inquiry*, 24(4), 341-348.

# Creación colaborativa de recursos educativos abiertos con Voicethread y Genial.Ly para la práctica de la transcripción fonética a partir del dictado en la Universidad

*María Dolores Orta González<sup>1</sup>, Rafael Santos Raspanti<sup>2</sup>  
y Cristian Andrés Cardozo<sup>3</sup>*

## Resumen

En las últimas décadas, los avances en la tecnología, en especial en el área de la de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), han contribuido a incrementar distintas potencialidades para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo a expandir la creatividad a través de recursos interactivos en línea abiertos, gratuitos y fáciles de usar. La enseñanza de la pronunciación de inglés, que por muchos años había sufrido de la falta de atención cual Centenaria de la instrucción en una segunda lengua (Underhill, 2005) o lengua extranjera, ha sido una de las áreas más beneficiadas por estos avances que trajo aparejados la mediación digital. La particular flexibilidad y las sendas posibilidades de almacenamiento, acceso y portabilidad de material de audio y audiovisual que permiten algunas interfaces disponibles a partir de las capacidades del hipermedia se constituyen en un entorno ideal para el despliegue del potencial creativo individual y del trabajo colaborativo. El uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) (Geith

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Córdoba. [doloresorta@yahoo.com](mailto:doloresorta@yahoo.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Córdoba

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Córdoba

y Vignare, 2008), como por ejemplo *Voicethread* o interfaces generadoras de infografías interactivas como *Genial.ly*, pueden ser de gran utilidad al momento de incentivar la creatividad en la clase de pronunciación. A su vez, las nuevas licencias abiertas, principalmente aquellas generadas a partir de *Creative Commons*, aumentan de manera exponencial las posibilidades de acceso a material pre-existente a partir del cual se puede generar material novedoso que no infrinja las leyes de derechos de autor. Este trabajo ofrece una mirada al uso que estudiantes de las carreras de grado de inglés en Córdoba hacen de interfaces como *Voicethread* y *Genial.ly*. El estudio se enfoca en la potencialidad de material abierto y accesible online, principalmente en el uso de recursos audiovisuales y de infografías de multimedia interactivas producidos por los agentes de la cátedra de Pronunciación que se constituyen en valiosas instancias de práctica de transcripción fonética a partir de dictados. El proyecto, actualmente en implementación, involucra a distintos agentes (ayudantes-alumnos, profesores y adscriptos), y se basa en los principios del  *mashup* y del  *fanfic* (Knobel y Lankshear, 2011) para la creación conjunta y colaborativa de *remixes* de cuentos clásicos como trampolín para la práctica y como potenciales modelos de pronunciación en el contexto de una asignatura troncal del profesorado, traductorado y licenciatura de inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

## Introducción

El uso de soportes tecnológicos (en el sentido más amplio del término) ha estado presente por siglos en los contextos educativos en general y en la enseñanza de las segundas lenguas en particular (Dudeney y Hockly, 2007). La implementación de tecnologías de información y comunicación aplicadas a la enseñanza de lenguas ha producido cambios radicales en las formas de enseñar y aprender. Los materiales computarizados destinados a asistir la enseñanza de lenguas aparecieron en la década de 1980 y han ido complejizándose rápidamente. La masificación en el uso de internet a finales de la década de 1990 produjo un cambio disruptivo en los alcances y las posibilidades de enseñar y aprender a partir de numerosos programas y páginas en línea. Entre los beneficios se encuentran las posibilidades de llevar a cabo procesos efectivos de enseñanza/aprendizaje en forma asincrónica, atento a las posibilidades y los tiempos de los estudiantes, el aprendizaje a distancia,

el aprendizaje autónomo, y la realización de un sinnúmero de proyectos que, si bien son guiados por el docente o tutor, pueden realizarse fuera de la institución educativa.

Durante la primera década del milenio, se crearon numerosos programas que permiten grabar audio y video y editarlos como Audacity, Frevlog y Audioblog (Dudeney y Hockly, 2007) que luego beneficiaron enormemente la enseñanza de la pronunciación de las Lenguas Extranjeras. El trabajo por proyectos y las actividades de aprendizaje fuera del aula que están mediadas por estos dispositivos permiten practicar, corregir, modelar y mejorar la pronunciación mientras se consolidan macro habilidades lingüísticas (escucha y habla) en la lengua meta.

### **Las nuevas tecnologías y la enseñanza de la pronunciación**

Ertmer *et al.* (2012) manifiestan que la integración de las tecnologías en las instituciones educativas ha sido un tema central de discusión durante los últimos treinta años. Se menciona que, literalmente, hay miles de estudios que recomiendan dicha integración para poder lograr programas centrados en el alumno y en la currícula, que, además, ayudan a empoderar a los estudiantes para estar preparados para el futuro.

Por su parte, Levis (2007) manifiesta que la pronunciación se ha encontrado en la periferia de la investigación en lingüística aplicada y pedagogía. En los últimos años, sin embargo, gracias a los recursos tecnológicos, está creciendo en importancia ya que tiene un papel clave en la comprensión, acento, y reconocimiento e inteligibilidad entre las variedades del inglés.

Levy (2009) describe la puesta en uso de las tecnologías para enseñar segundas lenguas en relación a las áreas principales y habilidades lingüísticas. Con respecto al estudio de la pronunciación, la utilización de software en el aula se conoce como CAPT (*Computer-Assisted Pronunciation Training*). Pennington asegura que esta forma de enseñar fonética y fonología presenta un alto potencial para el estudio de la pronunciación en una segunda lengua ya que tiene la habilidad no solo de motivar al alumnado, sino también de maximizar la concientización sobre las dificultades individuales mediante las tecnologías que son precisas, rápidas y adaptadas a cada alumno (1999 citado en Levy, 2009: 774). Sin embargo, el CAPT presenta sus limitaciones, al menos hasta la publicación de este artículo. En los casos en los que los alumnos

utilizan algún programa o herramienta virtual, el punto clave para superar las limitaciones y orientar la efectividad de los recursos es el manejo de los tiempos y la retroalimentación del docente.

Por otro lado, la actual realidad de los contextos educativos en Argentina lleva a que haya cierto grado de resistencia a la implementación de proyectos que incorporan la tecnología en las prácticas docentes, en especial debido a la falta de fondos en instituciones públicas. Es entonces que toman un rol central los Recursos Educativos Abiertos como alternativa viable.

## **Recursos educativos abiertos**

En el congreso internacional de la UNESCO en el año 2012 se definió el término *Recursos Educativos Abiertos* (REA) a los materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier medio, digital u otro, que se encuentran en el dominio público o que han sido publicados con licencias abiertas que permiten acceso, uso, adaptación y redistribución en forma gratuita y sin restricciones. El uso de REA (Geith y Vignare, 2008), como por ejemplo *VoiceThread* o interfaces generadoras de infografías interactivas como *Genial.ly*, pueden ser de gran utilidad al momento de incentivar la creatividad en la clase de pronunciación. Al mismo tiempo, las licencias abiertas, principalmente las creadas a partir de *Creative Commons*, aumentan de manera exponencial las posibilidades de acceso a material preexistente a partir del cual se puede generar material novedoso que no infrinja las leyes de derechos de autor. Otra ventaja del uso de REA es que acorta la brecha entre los de mayor acceso económico y los menos privilegiados. Entre las limitaciones podemos nombrar el hecho que las REA dependen de quien las solventa económicamente (empresas, instituciones educativas, programas gubernamentales, entre otros) por lo que pueden eventualmente dejar de ser financiadas y, por lo tanto, cerradas o transformarse en aplicaciones de uso pago.

El presente trabajo exploratorio busca analizar el uso que hace el alumno de las carreras universitarias en inglés en la ciudad de Córdoba de interfaces como *VoiceThread* y *Genial.ly* en la producción de material abierto y accesible en línea. Se busca principalmente focalizar en la generación de recursos audiovisuales y de infografías de multimedia interactiva que se constituyen en eficientes instancias de práctica de transcripción fonética a partir de dictados. El proyecto, actualmente en implementación, involucra a varios actores

(ayudante-alumnos, profesores y adscriptos), y se basa en los principios del  *mashup*  y del  *fanfic*  (Knobel y Lankshear, 2011) para la creación conjunta y colaborativa de  *remixes*  de cuentos clásicos como trampolín para la práctica y como potenciales modelos de pronunciación en el contexto de una asignatura troncal del profesorado, traductorado y licenciatura de inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

## VOICETHREAD

*Voicethread*<sup>4</sup>, en su formato de página de internet o como aplicación para dispositivos móviles, ha sido utilizada en numerosas capacitaciones en diferentes áreas de estudios, especialmente en educación a distancia. Alameen define este desarrollo de Papell y Muth del año 2007 como una “aplicación perteneciente a la Web 2.0 y que se centra en conversaciones colaborativas alrededor de imágenes digitales, documentos, videos, o alguna combinación de los tres” (2009: 357). *Voicethread* permite manejar distintos niveles de privacidad (público, o privado para personas específicas o grupos). Una característica importante es que, si un alumno o un equipo de estudiantes llevan a cabo un proyecto, el docente a cargo tiene la posibilidad de brindar retroalimentación en diferentes vías: mensaje escrito, mensaje de audio, video, llamadas telefónicas, entre otras. Esto permite que el docente elija la mejor vía en cada caso y que haya referencia a un momento específico de la producción del alumno/equipo. En el área de la enseñanza de la Pronunciación, *Voicethread* presenta mucha utilidad para que los docentes y ayudantes a cargo presenten diversos modelos de pronunciación y para que los estudiantes practiquen en tiempos y espacios distintos al del aula.

En la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras y en el estudio de su pronunciación, la narración oral de historias y cuentos juega un rol muy importante: por medio de la narración que los escolares pueden encontrar exposición a la lengua meta, a su vocabulario, gramática, y pronunciación de sonidos y de estructuras suprasegmentales. *Voicethread* ofrece compartir la narración de cuentos e historias digitales en forma efectiva. Nelson (2006, citado en Alameen, 2009) manifiesta que el proceso de desarrollar una historia digital sirve de base para el aprendizaje de los educandos en un nivel de

---

<sup>4</sup> Accesible desde: <https://voicethread.com/>

pensamiento superior y ha sido una herramienta muy importante para la mejora de las habilidades del alumno, entre ellas, el manejo de la lengua meta.

## GENIAL.LY

La interfaz *Genial.ly*<sup>5</sup> es un REA de fácil acceso que permite crear y compartir contenidos multimediales. Si bien los contenidos visuales tienen un rol central (la plataforma presenta a estos contenidos primero), también se pueden incorporar música y sonido. Una característica significativa es la interactividad: un usuario puede elegir hacer clic en un elemento para obtener más información, escuchar la versión sonora de un término que leyó o la transcripción fonética de otro término que escuchó, por ejemplo.

Existen programas educativos que usan *Genial.ly* en un lugar central. Por ejemplo, en Estibariz Milla (2017) se describe el uso de un programa didáctico de lengua inglesa en el cual esta herramienta útil puede ser implementada para la enseñanza de dicho idioma en un curso obligatorio de nivel secundario destinado a desarrollar distintas habilidades. El objetivo es el de lograr alumnos comunicativamente competentes en la lengua extranjera, pero que sepan utilizar las TIC en un modo crítico y autónomo. *Genial.ly* es utilizado en este curso para hacer presentaciones, para hacer críticas sobre otros trabajos y para explicar procesos.

En la enseñanza de Pronunciación del Inglés, en las carreras de primer año, *Genial.ly* puede ser usado para la práctica a través de la narración de cuentos (clásicos o que incluyan variaciones que detallarán a continuación como *remix* o *fanfic*) para que los estudiantes puedan revisar la forma oral de una palabra escrita, sus representaciones en símbolos fonológicos y fonéticos y variedades dialectales, entre otros. En las actividades propuestas en esta cátedra, el foco está puesto principalmente en la renovación de las actividades de dictado de pasajes para la transcripción fonémica.

## REMIXES

El *remix*, en su noción original, involucra tomar elementos culturales, combinarlos y manipularlos en nuevas clases de mezclas creativas. En sus comienzos, esta noción aplicaba a la integración de canciones y estilos para poder crear materiales auditivos originales. Sin embargo, más recientemente,

---

<sup>5</sup> Accesible desde: <https://genial.ly/>

*remix* también involucra música, sonidos, imágenes, videos, entre otros documentos. (Knobel y Lankshear, 2008). En sus concepciones contemporáneas, el *remix* también involucra prácticas sociales y cultura popular, llegando a resultar formas de expresión artística. En el uso de las tecnologías de información y comunicación, el uso de contenidos hipermediales o multimediales ofrece posibilidades ilimitadas en términos de exposición como de práctica y producción.

## FANFICS

*Fanfic* es un género de la literatura derivado del inglés *fan* (fanático) y *fiction* (ficción). Se inició en la década de 1960 cuando los fanáticos de diversas novelas y filmes comenzaron a alterar las historias originales con nuevos finales o eventos. Estos *spin-off* permitieron a los (re) escritores apropiarse de los personajes y crear nuevas historias. *Fanfic* encontró su auge con la aparición de la serie de culto estadounidense *Star Trek*. McCain sugiere ir más allá de la definición de “historias basadas en el trabajo de otros autores” para analizar las formas en las que la *fanfiction* contemporánea difiere de otros textos desde que mutó a textos en línea (2015, p. 3). En su tesis el autor resalta el hecho que todo lo elaborado por los fanáticos de una historia es original, aunque esté basado en el trabajo de otro autor, debido a los elementos narrativos que cada escritor (fanático) elige.

Sin lugar a dudas, la implementación de *fanfic* tiene un gran potencial en la adquisición de una lengua extranjera y en el aprendizaje/adquisición de la pronunciación en esa lengua meta. Para producirlo, generalmente es necesario formar equipos que trabajen colaborativamente en la creación y práctica aportando distintos niveles de competencia lingüística y creatividad. *Fanfic* en la clase de pronunciación tiene el potencial de incrementar la motivación, elemento clave para un progreso sostenido y eficiente.

## Transcripción fonética del dictado

La enseñanza de las macro habilidades lingüísticas (lectura, escritura, escucha y habla) y la sub-habilidad de pronunciación están cada vez más mediadas por tecnologías. En lo que respecta a habla y pronunciación, hay distintos modos de tipo CALL y de tipo CMC (Blake, 2016). El primero puede facilitar el *almacenaje* de los contrastes fonéticos y morfológicos. El segundo permite proveer retroalimentación a la producción de los estudiantes, característica no



presente en la mayoría de las interfaces. Los ejercicios de dictado pueden ser llevados a cabo en línea mediante programas como *Dragon software*, *Online Dictation*, *Evernote*, *TalkTyper*, *VoiceAssistant*, *Speechlogger*, o *PaperPort*.

La transcripción fonética por medio del dictado cumple un rol importante en el cursado y evaluación de la cátedra Práctica de la Pronunciación, asignatura de primer año de la sección inglés (traductorado, profesorado y licenciatura). Este tipo de dictados forma parte de las actividades obligatorias previstas en el programa. Si bien durante el cursado se practica en clase, las limitaciones de tiempo hacen que, para cumplir con la complejidad de la actividad, los alumnos tengan que utilizar REA para tener práctica complementaria y para tener acceso a un modelo a seguir.

### ***Voicethread* y *Genial.Ly* al servicio de la transcripción fonética a través del dictado**

En la cátedra de Práctica de la Pronunciación, los distintos agentes (profesores, adscriptos y ayudantes-alumnos) se avocan a la producción de material de acceso libre y gratuito para propiciar la práctica del dictado para transcripción fonética. Partiendo de la premisa del *mashup* y *remix*, se incentiva la creación de historias novedosas teniendo como base cuentos que son parte del dominio público como *Caperucita Roja* y *Rapunzel*. La producción de estas nuevas historias permite romper, en gran medida, con la monotonía de ejercicios de dictado de pasajes convencionales, lo que a su vez puede ayudar a reducir el estrés causado por este tipo de actividades, que en turno deviene en mejores producciones por parte de los educandos.

Por un lado, una de las grandes ventajas de *Voicethread* es que pueden agregarse imágenes o videos que acompañen las grabaciones. Estas imágenes pueden variar entre ilustraciones que acompañen la escena narrada o videos del instructor leyendo los pasajes en voz alta. Esta última opción es muy útil sobre todo en los primeros estadios del entrenamiento en el dictado, ya que la identificación de los fonemas puede verse altamente beneficiada por el elemento visual en la articulación. En esta aplicación, los instructores crean presentaciones con *diapositivas*, en cada una de las cuales se relata una porción del texto. En cada una de estas diapositivas, se pueden realizar comentarios, ya sea insertando la transcripción fonética o alguna consulta con respecto a la pronunciación. Además, esta función propicia la interacción con los pares

y, en consecuencia, fomenta la construcción colaborativa del conocimiento. Finalmente, esta plataforma permite la devolución por parte de los tutores, lo que asegura un seguimiento más personalizado y eficaz de la evolución de los estudiantes en este tipo de actividad.

Por otro lado, *Genial.ly* presenta una plataforma de uso más autónomo, ya que se limita la interacción de ida y vuelta con los tutores. Sin embargo, esta interface resulta muy amena y hasta entretenida, ya que se brinda la posibilidad de crear posters interactivos con distintas funciones. En las actividades planteadas, se divide el pasaje dictado en distintas secciones, y se habilitan puntos específicos en la imagen con opciones primero a audio y luego a texto o imagen incrustada. Los audios se ofrecen para que se reproduzcan y puedan realizar transcripciones de manera manual, mientras que los enlaces a texto o imagen presentan la transcripción correcta del dictado para la autocorrección.

Una de las grandes ventajas es que los alumnos pueden disponer del tiempo necesario para practicar y así potenciar su producción en las actividades de dictado. En muchos casos, los estudiantes encuentran este tipo de actividad bastante complejo, pero al encontrarse en sus propios entornos de aprendizaje personal, tienen la posibilidad de manejar la actividad a su ritmo, pausar los dictados, y hasta volver a reproducir los audios o videos en caso de que sea necesario.

Por otro lado, al tratarse de actividades que cada vez requieren menos la presencia del profesor, se trabaja de a poco hacia un desarrollo del aprendizaje autónomo. Si bien los educandos tienen la posibilidad de realizar consultas tanto de manera presencial como virtual, una vez que se adquieren las nociones esenciales de este tipo de actividad, ellos se sienten más cómodos para trabajar por sí mismos.

## **Conclusiones**

En el presente trabajo se evidencia que la incorporación de tecnologías, en especial de Recursos Educativos Abiertos, puede ser de gran ventaja para la enseñanza de una lengua extranjera, y en especial para incentivar tanto la enseñanza como el aprendizaje de aspectos históricamente relegados como la pronunciación. Además, la interacción de distintos agentes para el diseño de las actividades de práctica extra garantiza que los alumnos estén expuestos a

distintos modelos de pronunciación, así como también productos más enriquecedores y eficaces que si se tratase de la producción de un solo instructor.

Por su parte, el uso de los principios del *fanfic*,  *mashup* y *remix* para la producción de pasajes para el dictado no solo aseguran evitar infringir derechos de autor, sino que también permiten aumentar la motivación de los estudiantes. Cabe destacar que este tipo de producción puede también aplicarse en la creación de otros contenidos para la enseñanza de las lenguas extranjeras, como la comprensión lectora y la escritura. Por último, el uso de recursos de libre acceso como *Voicethread* y *Genial.ly* permite dejar de lado la preconcepción de que es poco viable implementar las nuevas tecnologías en las prácticas docentes. Asimismo, quedan por explorar otras posibilidades que se adapten a las necesidades para la enseñanza de otros aspectos de la lengua en pos de cambios positivos y constantes que se adapten a los cambios socioculturales actuales.

## Referencias bibliográficas

- Alameen, G. (2011). Learner Digital Stories in a Web 2.0 Age. *TESOL Journal*, 2(3), 355-369
- Blake, R. (2016). Technology and the Four Skills. *Language Learning & Technology*, 20(2), 129-142. Recuperado de <http://lt.msu.edu/issues/june2016/blake.pdf> el 02/03/2019.
- Dudeny, G., y Hockly, N. (2007). *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson/Longman.
- Ertmer, P. Ottenbreit-Leftwich, A.T., Sadik, O., Sendunur, E. y Sendunur, P. (2012). Teacher Beliefs and Technology Interaction Practices: A Critical Relationship. *Computers & Education*. Recuperado de <https://bit.ly/2Jg4PEt> el 02/03/2019.
- Estibariz Milla, A. (2017). *English for SCE 2 Didactic Programme*. Universidad del País Vasco.
- Geith, C., y Vignare, K. (2008). Access to Education with Online Learning and Open Educational Resources: Can They Close the Gap? *Journal of asynchronous learning networks*, 12(1), 105-126.
- Hsu, H-Y, Wang, S-K, y Comac, L. (2008). Using Audioblogs to Assist English-Language Learning: An Investigation into Student Perception. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 181-198.

- Knobel, M. y Lankshear, C. (2008). Introduction: Digital Literacies- Concepts, Policies and Practices. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 1-16). New York: Peter Lang.
- Knobel, M. y Lankshear, C., (2011). *New literacies: Everyday Practices and Social Learning* (3rd Ed.). New York: Open University Press.
- Mccain, K. E. (2015). *Canon vs. 'Fanon': Genre Devices in Contemporary Fanfiction* (Trabajo de Fin de Máster). Georgetown University, Washington DC.
- Levis, J. (2007). Computer Technology in Teaching and Researching Pronunciation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 184-202. Cambridge University Press
- Levy, M. (2009). Technologies in Use for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 93, 769-782.
- Underhill, A. (2005). *Sound Foundations. Learning and Teaching Pronunciation*. Oxford: Macmillan Education.

El Segundo Congreso Internacional de Humanidades Digitales fue co-organizado por primera vez con una institución universitaria, la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Desde el título elegido, La cultura de los datos, la sede(s), la modalidad de organización y la orientación multinivel y transdisciplinaria es reflejo del desarrollo teórico, experimental y transformador que la AAHD desea plasmar año tras año al invocar un espacio colaborativo de saberes, impulsando sus ya habituales modos de hacer y compartir proyectos durante sus jornadas. En estas Actas, la cultura de los datos aparece como el eje de las presentaciones y debates, que revisa nuestras taxonomías y prácticas en tanto creadores o usuarios de datos. Los trabajos también habilitan reflexiones sobre los modos y contextos de circulación, y sobre la difusión y preservación de datos, ya que no son ubicuos ni ahistóricos. Se reflejan aquí trabajos colaborativos, comunidades e infraestructuras, ya que “data are relata”, los datos solo tienen sentido si están relacionados con otros datos, fenómenos, procesos, personas, comunidades. Los datos solo tienen sentido si están organizados y en este libro encontramos las claves actuales para ese proceso.

**Trabajos, Comunicaciones  
y Conferencias, 42**

ISBN 978-950-34-1840-6

