

## Las producciones hipermediales y los procesos de convergencia comunicacional. Los contextos de inclusión tecnológica educativa.

Actas de Diseño (2022, julio),  
Vol. 39, pp. 63-68. ISSN 1850-2032.  
Fecha de recepción: julio 2018  
Fecha de aceptación: noviembre 2019  
Versión final: abril 2022

Mariana Bavoleo (\*)

**Resumen:** La presente ponencia reúne algunos interrogantes y líneas de planteo teórico de un proceso de investigación en curso que intenta abordar las producciones escolares hipermediales, en contextos de inclusión tecnológica. Desde aquí surgen interrogantes vinculados al campo de la tecnología educativa, la alfabetización digital y mediática, y los procesos de hipermediación en la educación. El escenario global actual, caracterizado por el contexto de convergencia y los procesos de hipermediación, impulsa la revisión de las nuevas dimensiones de la alfabetización. Se requieren competencias y habilidades que involucren a todos los lenguajes que se utilizan en las múltiples pantallas que interactúan de forma exponencial con el desafío de abordar de forma reflexiva y profunda las nuevas formas de producción en el ámbito de la comunicación.

**Palabras claves:** alfabetización mediática, educación, comunicación, nuevas tecnologías, medios, convergencia

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 67]

### Los procesos de convergencia comunicacional y las nuevas dimensiones de la alfabetización.

¿Qué rasgos, funcionalidades y/o lógicas de los nuevos dispositivos atraviesan las producciones escolares de los alumnos? ¿Cómo se articulan los lenguajes comunicacionales en las producciones escolares hipermediales impactadas por tecnologías? ¿Las secuencias de búsqueda, selección, comprensión y evaluación crítica de la información se ven alteradas?

Estas líneas no tienen el objetivo de responder los interrogantes aquí presentados, sino por el contrario delinear algunos ejes teóricos que permitan su postulación. Incorporar materiales, reemplazar lo analógico por lo digital, cambiar pizarrones por pantallas, no resolverá el problema de producir nuevas experiencias de escolarización sino se contemplan las características y potencialidades específicas de los nuevos dispositivos y lenguajes.

Retomando las conceptualizaciones abordadas sobre la alfabetización en medios y la alfabetización digital, podría mencionarse que frente a los procesos de inclusión tecnológica hay un gran desafío: enseñar otras formas de ser usuarios, consumidores y productores de la tecnología y de los medios de comunicación de masas y producir discursos (textos, fotografías, películas, pinturas, páginas web, blogs, aplicaciones) que estimulen y desarrollen esas capacidades.

Lo que debería indagarse es cómo, por qué, hasta qué punto, y en qué condiciones las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) pueden llegar a expandir las prácticas educativas en las que se incorporan. Diversos autores y expertos coinciden en señalar que en la actualidad la nueva frontera se evidencia por la capacidad de los estudiantes para realizar operaciones complejas: moverse en distintas plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la cultura digital.

En este sentido, Inés Dussel (2011) plantea que la brecha hoy se produce entre los usos más pobres y restringidos, y los más ricos y relevantes. Ya no es suficiente con dotar a las instituciones con computadoras o con acceso a Internet: es necesario trabajar en la formación docente y en la formulación de nuevas prácticas que permitan hacer usos más complejos de los medios digitales.

Coincidiendo con este planteo, Roberto Aparici (2010) sostiene que la brecha digital no es solo el acceso a Internet; es también no adaptarse a las modalidades participativas que se van diseñando dinámicamente en su arquitectura. Considera que muchos jóvenes pueden quedar excluidos si no se adecúan al ritmo de cambios y adaptaciones constantes que caracterizan a las tecnologías colaborativas.

Burbules y Callister (2001) también proponen reflexiones consistentes que tienen en cuenta las variadas posibilidades de intercambio que ofrecen las TICs. Al detenerse sobre los niveles de competencias, deben revisarse las posibilidades de interactividad que presenta Internet. Los distintos niveles hablan de apropiaciones progresivas, es decir, de dominio de los soportes, pero también de su entrecruzamiento con las habilidades complejas que caracteriza todo enfoque reflexivo de la enseñanza. La enseñanza de las habilidades de los nuevos lectores debe considerar la creación de condiciones situacionales, por una parte, y de criterios, por otra. Las primeras son las que comúnmente se difunden como las posibilidades de acceso (económicas y técnicas) a las herramientas necesarias para llegar a la información. Las segundas, en cambio, son menos visibles y se refieren a la creación de las condiciones pedagógicas que favorezcan la construcción de criterios para la búsqueda, selección, clasificación, lectura y producción; lo que ha sido reconceptualizado como alfabetización mediática en los apartados anteriores.

Sin embargo, la información por sí sola no produce conocimientos que puedan ser activados, enredados y transferidos a otros contextos. La información en sí misma no construye sentido.

Landau, Serra y Gruschetsky (2007) explican que la distinción entre “nativos digitales” (los que han crecido rodeados por el uso de las herramientas de la era digital) e “inmigrantes digitales” (los no nacidos en el mundo digital) intenta dar cuenta de las modalidades de pensamiento atravesadas por las gramáticas tecnológicas y los consumos mediáticos.

En este punto, los autores mencionan que si el interrogante es sobre “qué tiene que transmitir la escuela si los niños ya vienen alfabetizados”; la pregunta está mal enunciada. Si la escuela solo se centra en el “dominio” de las herramientas informáticas, es probable que poco tenga que hacer en el campo de la alfabetización digital. Por el contrario, si orienta sus sentidos hacia el proyecto pedagógico y social, pueden establecerse prácticas revitalizadas.

En consecuencia, la alfabetización digital debe ser definida desde la complejidad: por un lado, incluye una diversidad de capacidades vinculadas al análisis, al uso y a la producción de herramientas e información en soportes digitales; y, por el otro, incorpora múltiples dimensiones, una instrumental vinculada al dominio de herramientas, una ética que se relaciona con los usos públicos y privados de la información, y una social centrada en las necesidades contextuales del acceso y la producción de información (Landau, Serra y Gruschetsky, 2007).

Entonces, se habla de “alfabetizaciones” como un conjunto plural de prácticas sociales en las que la lectura, la escritura y la oralidad participan en diferentes formas. Podría pensarse en las alfabetizaciones digitales y mediáticas como alfabetizaciones amplias, definidas desde la apropiación de una serie de prácticas de lectura, escritura y producción, en las que los individuos participan cuando utilizan tecnologías y medios.

En esta misma línea, Manuel Area Moreira (2012) sostiene que la cultura del siglo XXI es multimodal y demanda la necesidad de que se incorporen nuevas alfabetizaciones al sistema educativo. La cultura se expresa, produce y distribuye a través de múltiples tipos de soportes (papel, pantalla), mediante diversas tecnologías (libros, televisión, ordenadores, móviles, Internet, DVD...) y emplea distintos formatos y lenguajes representacionales (texto escrito, gráficos, lenguaje audiovisual, hipertextos, etc.). Otros autores, como Emilia Ferreiro (2012) consideran que toda noción de alfabetización es relativa a un espacio y tiempo determinado y, por esta razón, no sería necesario hablar de alfabetización digital, como si hubiera que adicionar algo a la alfabetización ya conocida.

Es la alfabetización que corresponde a este tiempo histórico, marcado por nuevas tecnologías que permiten cómo nunca antes, modos más eficientes de producción y circulación de los textos. Hay niños que están aprendiendo a leer en la pantalla, al mismo tiempo que intentan leer otros materiales impresos. Hay niños que hacen sus primeros intentos de escritura en la pantalla del celular. Ellos no le tienen miedo a la tecnología.

Crean en un mundo de teclas y botones, comandos fáciles de usar que producen resultados misteriosos. Sin embargo, siguen enfrentado los mismos problemas conceptuales que los niños de las generaciones anteriores para comprender el funcionamiento de las marcas escritas. (pp. 262-263)

También considera que la lectura y escritura en la pantalla trae nuevos desafíos. Ferreiro (2012) afirma que las nuevas tecnologías hacen estallar las prácticas tradicionales de alfabetización, y en ese sentido las considera más que bienvenidas. Ya que ponen de manifiesto que la “alfabetización de pizarrón” es insuficiente y hace más vigente que nunca que es preciso circular por multiplicidad de tipos de textos.

Si bien lo expuesto intenta evidenciar que las tecnologías mediatizan el proceso de enseñanza y aprendizaje (y sus relaciones subjetivas), suele pasarse “por alto” que, a su vez, las tecnologías como herramientas son producto de una cultura determinada y los medios masivos “representan” al mundo. Las formas en que se seleccionan, jerarquizan y tematizan los contenidos no son nunca ni neutrales, ni objetivas.

Marcando algunas diferencias con estas posturas, David Buckingham (2005, 2008b), sostiene que la alfabetización mediática es tan importante para los jóvenes como la alfabetización más tradicional, que los capacita para leer la letra impresa. Plantea que la nueva brecha digital consiste en la separación que hay entre las prácticas que los estudiantes realizan en la escuela y las actividades que realizan en la casa o en otros ámbitos extraescolares. Fuera de la escuela, los alumnos viven saturados por los medios, con un acceso a estos cada vez más independiente y en el contexto de una cultura mediática cada vez más diversa y cada vez más comercial, que muchos adultos encuentran difícil de comprender y de controlar (p.28). Por lo tanto, para el autor, es prioritario y necesario determinar qué necesitan saber los estudiantes sobre esos medios que consumen: más allá de cuestiones de habilidades técnicas o funcionales, los niños necesitan tener una forma de alfabetización crítica que les permita comprender cómo se produce la información, cómo circula, cómo se consume y cómo llega a tener sentido. Entonces, ¿por qué hablar específicamente de alfabetización mediática? Porque en la actualidad toda alfabetización es inevitablemente multimediática. Para Buckingham (2005), la alfabetización en medios refiere generalmente al desarrollo de una actitud crítica sobre los mensajes transmitidos por los medios de comunicación de masas: la televisión, la radio y la prensa gráfica. Excede, abarca y expande el concepto de alfabetización digital. El autor explica que usualmente se reduce la expresión alfabetización mediática al conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios; y, en consecuencia, “parecería implicar que, de alguna manera, los medios emplean ciertas formas de lenguaje, y que nosotros estamos en condiciones de estudiar y enseñar los lenguajes visuales y audiovisuales de manera parecida a como lo hacemos con el lenguaje escrito” (p.71).

Así, se opone a pensar que alfabetizar en medios es una simple alfabetización funcional, como podría ser la habilidad de descifrar las claves de un programa de televisión o de una campaña publicitaria. No es un juego de herramientas cognitivas que capacita a las personas para comprender y utilizar los medios.

A partir de estas líneas puede indicarse que el cambio no es un desempeño profesional aislado: posee un carácter social y colaborativo. En este sentido, las ideas volcadas en estos apartados tienen el deseo de abrir nuevas líneas de debate, para estimular la reflexión desde las percepciones de los alumnos que puedan iluminar las prácticas docentes.

Es imposible negar que la innovación educativa a partir de las tecnologías de la información y la comunicación avanza, cambiando las percepciones, las valoraciones, los procesos educativos y los roles de sus actores en sí mismos.

### Los medios emergentes, caracterizaciones

Es necesario reconcebir las prácticas de enseñanza y aprendizaje, mediadas por la tecnología y por las nuevas formas de comunicación. Dado que las mismas implican que los sujetos tienen nuevas potencialidades, medios y lenguajes que los atraviesan.

En los escenarios actuales, las tecnologías de la información y la comunicación, entramadas con la cultura y el conocimiento, generan posibilidades ricas y diversas para la enseñanza poderosa. Maggio (2012) sostiene que la potencia pedagógica de una u otra propuesta no se encuentra atada al nivel de dotación tecnológica de un ambiente o institución, sino que depende de cuestiones más centrales, tales como el sentido didáctico con que el docente incorpora la tecnología a la práctica de la enseñanza o el valor que esta tiene en la construcción de un campo disciplinar (p.25).

Enseñar aprovechando estas enormes oportunidades implica pensar, especialmente en su sentido didáctico. Es por esto que la autora explica que en el centro de la incorporación de las TICs debe hallarse un marco de creación pedagógica que remita a una de las características fundamentales de la enseñanza poderosa: la formulación original.

Si la sociedad cambia, el conocimiento se transforma cada vez más rápido. Los ciudadanos son sujetos cognitivos interpelados por su época y los entornos tecnológicos aparecen cada vez más imbricados en estos movimientos; entonces las propuestas pedagógicas no pueden permanecer cristalizadas. “La clase de hoy no puede ser igual a la clase de mañana. La creación pedagógica, formulada en tiempo presente, reconoce estos movimientos y los capta en lo que construye” (Maggio, 2012).

Marta Libedinsky (2016) recupera algunas ideas diagnósticas sobre problemas persistentes y resistentes de los alumnos en el espacio áulico a lo largo de los últimos años que pueden servir de punto de partida para proponer o evaluar innovaciones didácticas que contribuyan a su solución:

- Dificultades para la escucha en forma activa, dificultades en el desarrollo, habilidades simples de concentración, búsqueda de información, comunicación escrita y oral básica, problemas para elaborar y comunicar ideas complejas por medio de imágenes y sonidos.
- Poca dedicación al manejo y dominio de recursos TIC/software cuando su operatoria no es intuitiva. Se frustran fácilmente cuando el dominio lleva tiempo o procesos vinculados.
- Adivinan y actúan en consecuencia, porque no se concentran en la lectura de consignas.
- Les resulta difícil usar el conocimiento de manera flexible en situaciones nuevas.
- Reinterpretan las consignas según sus fortalezas e intereses, les cuesta recibir retroalimentación y correcciones.
- Tienen dificultades para establecer prioridades y ajustar tiempos, cómo para trabajar con otros en armonía. (pp. 64-65)

En este marco, es absolutamente indispensable superar la mentalidad tecnocrática y abordar un enfoque más relacional, que contemple interrelación y reconfiguración de medios, dispositivos, herramientas y fines.

Los perfiles profesionales comienzan a superponerse. Predomina el concepto de polivalencia y se habla de la polivalencia tecnológica, mediática y temática. La primera refiere a la utilización de instrumentos (*software* y *hardware*) que le permiten producir y gestionar contenidos en diferentes soportes. La segunda implica el diseño y producción de contenidos en diferentes lenguajes (escrito, audio, gráfico, vídeo e interactivo). Y la tercera involucra la capacidad de generar informaciones para las diferentes secciones temáticas de los medios.

Por otro lado, algunas investigaciones afirman que los enfoques tradicionales de la enseñanza continúan legitimándose en términos de salvaguarda y transmisión de la cultura letrada, con un predominio de la enseñanza presencial. La adopción de las nuevas tecnologías, que fomenta la atención a las necesidades de otro tipo de alumno, supone un gran desafío a la práctica convencional. Otras, marcan que lo importante es conocer cómo se da la comprensión y el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías. Es necesario tener en cuenta que las nuevas tecnologías no son en sí mismas una innovación didáctica, sino un medio para el trabajo pedagógico, como se ha indicado.

Las tecnologías no se constituyen por fuera de los sujetos; cambian a los sujetos y al mismo tiempo se transforman en su utilización. Entonces, no se trata de una relación simple, causal o directa, sino de formas de apropiación y reelaboración. En este sentido, Juana Sancho (2006) explica que “la mayoría de las personas que viven en el mundo tecnológicamente desarrollado tienen acceso sin precedentes a la información, lo que no significa que dispongan de las habilidades y el saber necesarios para convertirlas en conocimiento” (pp. 21-22).

Entonces, se habla de “alfabetizaciones” como un conjunto plural de prácticas sociales en las que la lectura, la

escritura y la oralidad participan en diferentes formas. Podría pensarse en las alfabetizaciones digitales y mediáticas como alfabetizaciones amplias, definidas desde la apropiación de una serie de prácticas de lectura, escritura y producción, en las que los individuos participan cuando utilizan tecnologías y medios.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011), la alfabetización informacional enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. Por otro lado, la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la autoexpresión.

En uno de sus últimos documentos sobre alfabetización se relevan dos grandes tendencias mundiales: algunos consideran que la alfabetización informacional es un campo de estudio más amplio e inclusivo de alfabetizaciones previas; mientras que, para otros, la alfabetización informacional es solamente una parte necesaria de la alfabetización mediática. En base a estos debates, la UNESCO (2011) utiliza el término AMI (alfabetización mediática e informacional) con el fin de armonizar las diferentes nociones y poder convergir.

Carlos Scolari (2008) redobra la apuesta y refiere tanto a los medios como al proceso que los involucra: sostiene que la hipermediación es un proceso de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrolla en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí.

El autor sostiene que las hipermediaciones no solo refieren a una mayor cantidad de medios y sujetos; sino a la trama de reenvíos, hibridaciones y contaminaciones que la tecnología digital, al reducir todas las textualidades a una masa de bits, permite articular dentro del ecosistema mediático. Las hipermediaciones, en otras palabras, nos llevan a indagar en la emergencia de nuevas configuraciones que van más allá -por encima- de los medios tradicionales. (Scolari, 2008, p.114)

Para construir el concepto de hipermediación, Scolari (2008), retoma el desarrollo teórico de Jesús Martín Barbero quien en acuñó el concepto de mediaciones para definir los lugares de interacción entre la producción y la recepción. La postura de Barbero implica pasar de los medios a las mediaciones; abandonar el mediocentrismo, correr del centro a los medios masivos para pensar en los procesos de apropiación y consumo mediático de los sujetos.

A la par de esta multiplicidad, el prefijo hiper cobra presencia: hipertexto, hipermedia, hipermedios, hipermediación. Carlos Scolari (2008) sostiene que las hipermediaciones, desde la referencia contextual más amplia, no solo refieren a una mayor cantidad de medios y sujetos; sino a:

La trama de reenvíos, hibridaciones y contaminaciones que la tecnología digital, al reducir todas las textualidades a una masa de bits, permite articular dentro del

ecosistema mediático. Las hipermediaciones, en otras palabras, nos llevan a indagar en la emergencia de nuevas configuraciones que van más allá -por encima- de los medios tradicionales. (Scolari, 2008, p.114)

Los hipermedios, como los categoriza el autor, implican una capacidad de representar a los demás medios, pero también la posibilidad de añadirles nuevas propiedades. Interpelan a una nueva concepción de receptores que reciben mensajes y, simultáneamente, también toman partido en la producción de contenidos. Tanto la hipertextualidad, como la interactividad, la reticularidad, la digitalización o la multimedialidad, son rasgos relevantes de las nuevas formas de comunicación.

Desde aquí, la definición más simple, que antecede a este concepto, acota al hipermedia a una vinculación dinámica de documentos de diversos formatos (Bevilacqua, 1989).

Al indagar más en la definición del término, el mismo alude a la idea de elementos (de diversos lenguajes) que convergen en una sola plataforma, ya sea simultánea o secuencialmente. El término hipermedia toma su nombre de la suma de hipertexto y multimedia, una red hipertextual en la que se incluye no solo texto, sino también otros elementos ya sean sonoros, gráficos, fotográficos y audiovisuales (Puig, 2001; Hassan Montero, 2002; Scolari, 2013).

Muchos autores coinciden en esta definición: hipermedia es el resultado de la combinación de hipertexto y multimedia. Se configura como un espacio de información interconectada, cuya diferencia básica con el hipertexto reside en el tipo de datos que incluye el hipermedia. Al mismo tiempo, estos datos ofrecen una red en la que el lector puede moverse por rutas o itinerarios, no secuenciales, a través del espacio de información (Puig, 2001; Hassan Montero, 2002; Schneider, Gergich e Imperatore, 2010; Odetti, 2013; Scolari, 2013).

Al investigar sobre materiales didácticos hipermediales, Valeria Odetti (2013) sostiene que la masificación del uso de Internet y su formato hipermedial permite la construcción de nuevos materiales posibilitando la introducción de nuevos mecanismos argumentativos, a través de la articulación de nuevos lenguajes semióticos (audio, video y multimedia). Sin embargo, al romper con la linealidad del texto tradicional, se enfrenta a los desafíos de equilibrar la argumentación inherente a un material didáctico con las lógicas de los entornos hipermediales en los que está inserto.

Por su parte Débora Schneider, Marina Gergich y Adriana Imperatore (2010) trabajan sobre el concepto de multimodalidad en un entorno hipermedial, articulando diversos elementos: el espacio virtual, las actividades propuestas y el material didáctico multimodal. Entre algunas de sus consideraciones indican que en el concepto de autoría coexisten tres tipos de lectores: el lector tradicional, el lector comentador y el lector coautor.

Algunos autores sostienen que el reto es consolidar la integración de lenguajes, que articule diversos signos (textuales, gráficos, visuales y sonoros) y posibilite la interacción participativa del usuario. El proceso co-

municativo en su conjunto se organiza bajo una lógica diferente, en contraste con los medios tradicionales (Puig, 2001; Santamaría, 2004; Lamarca, 2008; Scolari, 2013). Coincidiendo con este planteo, Roberto Aparici (2010) sostiene que la brecha digital no es solo el acceso a Internet; es también no adaptarse a las modalidades participativas que se van diseñando dinámicamente en su arquitectura. Considera que muchos jóvenes pueden quedar excluidos sino se adecuan al ritmo de cambios y adaptaciones constantes que caracterizan a las tecnologías colaborativas.

Estas formas de producir y leer los mensajes también llevan a problematizar, aún más, el concepto de brecha digital. Ya no es suficiente con dotar a las instituciones con computadoras o con acceso a Internet: es necesario trabajar en la formación docente y en la formulación de nuevas prácticas, que permitan hacer usos más complejos, originales, creativos y potenciados de los medios digitales. A modo de síntesis, se podría indicar que los nuevos dispositivos (con los soportes y lenguajes que conllevan) proyectan cambios en los entornos educativos e impulsan la necesidad de indagar sus caracterizaciones y sus vínculos con los procesos de alfabetización mediática e informacional.

#### Referencias bibliográficas:

- Aparici, R., (2010) *EDUCOMUNICACIÓN: MÁS ALLÁ DEL 2.0*. BARCELONA: GEDISA.
- AREA MOREIRA, M., (2004) CAP. LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA O MATERIALES DIDÁCTICOS. CARACTERIZACIÓN Y TIPOS. EN *LOS MEDIOS Y LAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN*. MADRID: PIRÁMIDE.
- Area, M. (2004) *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid, Pirámide.
- Area Moreira, M., (2012) *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel.
- Buckingham, D., (2005) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. España: Paidós Comunicación.
- Buckingham, D., (2008) *Más allá de la tecnología*. Buenos aires: Manantial.
- Buckingham, D., (2008b) Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. En *El Monitor de la Educación*, 5(18). Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor18.pdf>
- Castañeda, L., y Adell, J. (2013) La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-27). Alcoy: Marfil.
- Cassany, D. (2000) De lo analógico a lo digital, *Revista Latinoamericana de Lectura*.
- Dussel, I., (2009) Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela. Conferencia en *Virtualeduca 2009*. Disponible en: [http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20\\_confDussel.pdf](http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf).
- Dussel, I., (2011) Enseñar y aprender en la cultura digital. En *VII Foro Latinoamericano de Educación: Tic y Educación: Experiencias y aplicaciones en el aula*. Documento básico. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Gutiérrez Martín, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. En *Educación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que botones y teclas*. Gedisa: España.
- Ferreiro, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura, en *Desarrollo cognitivo y educación* [II] Carretero, M. y Castorina J. (comps.) Buenos Aires: Paidós.
- Florez, P. (2017). Transmedialidad y educación superior en entornos virtuales: una vuelta al mundo en 80 clics. En *Innovaciones didácticas en contexto*. Walter Campi et al, compilado por Adriana Imperatore; Marina Gergich. 1a ed. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes. Libro digital, EPUB.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. En *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Landau, M., Serra, J., y Gruschetsky, M., (2007) *Acceso universal a la alfabetización digital: Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.
- Libedinsky, M. (2016). *La Innovación En La Era Digital*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Maggio, M. (1995). El campo de la Tecnología Educativa. Algunas aperturas para su reconceptualización. En E. Litwin. Comp. *Tecnología Educativa. Cap. 2*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Manzo, M. et al (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2008). Hacia la hipertelevisión. Los primeros síntomas de una nueva configuración del dispositivo televisivo. En *Diálogos de la Comunicación*, 77, Recuperado de: [http://www.dialogosfela-facs.net/77/articulo\\_resultado.php?v\\_idcodigo=88=11](http://www.dialogosfela-facs.net/77/articulo_resultado.php?v_idcodigo=88=11)
- Scolari, C (2011). *Convergencia, medios y educación*. RELPE: Buenos Aires.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto, Grupo Planeta.

**Abstract:** This paper brings together some questions and lines of theoretical proposals of an ongoing research process that seeks to address hypermedial school productions, in contexts of technological inclusion. From here questions arise about the field of educational technology, digital literacy and medicine, and processes of hypermediation in education. The current global scenario, which is characterized by the context of convergence and hypermediation processes, impels the revision of the new dimensions of literacy. It requires skills and abilities that involve all the languages used in the multiple screens that interact exponentially with the challenge of addressing in a thoughtful and profound way the new forms of production in the field of communication.

**Keywords:** media literacy - education, communication - new technologies - media - convergence

**Resumo:** Este artigo reúne algumas questões e linhas de planejamento teórico de um processo de pesquisa no curso que busca abordar produções escolares hipermediadas, em contextos de inclusão tecnológica. A partir daqui surgem questões ligadas ao campo da tecnologia educacional, alfabetização digital e medicina, e processos de hipermedição na educação. O atual cenário global, o contexto dos processos de

convergência e hipermediação, o impulso para rever as novas dimensões da alfabetização. Exige não apenas as habilidades e habilidades que envolvem todas as linguagens utilizadas nas múltiplas telas que interagem exponencialmente, com o desafio de como refletir e aprofundar novas formas de produção no campo da comunicação.

**Palavras chave:** alfabetização midiática - educação - comunicação - novas tecnologias - mídia - convergência

(\*) **Bavoleo, Mariana.** Lic. en Ciencias de la Comunicación Social y Prof. en Ciencias de la Comunicación Social (UBA). Especialista y Magister en Tecnología Educativa (UBA, tesis en curso). Docente de nivel medio y superior. Se desempeña como docente de Introducción a la Investigación en la Universidad de Palermo desde el 2011.

## El diseño y los nuevos materiales como estrategia de diferenciación

Actas de Diseño (2022, julio),  
Vol. 39, pp. 68-78. ISSSN 1850-2032.  
Fecha de recepción: julio 2018  
Fecha de aceptación: noviembre 2019  
Versión final: abril 2022

Javier Bazoberri y Mercedes Zimmermann (\*)

**Resumen:** Desde la enseñanza del marketing en Diseño Industrial, en diversas ocasiones la generación de valor se establece a partir de la aplicación de nuevos materiales. Sin embargo, los métodos tradicionales de diseño no contemplan la intervención del diseñador en la investigación aplicada. El valor de la innovación del producto resulta mayormente propio de la novedad del material y lejano a la intervención del diseñador. Nuevas metodologías nos impulsan a alentar el análisis estético sensorial del segmento de consumo, en pos de vincular saberes de la ciencia de materiales y el diseño, obteniendo un producto enfocado a la experiencia del usuario.

**Palabras clave:** innovación - mercado - análisis estético-sensorial - experiencia de usuario

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 77]

### Introducción:

En la enseñanza del marketing en Diseño Industrial se involucra teoría y metodología para posibilitar la resolución de un producto “tendencia” a partir de problemáticas locales. La detección de dichos patrones de comportamiento novedosos en un sector específico, conduce a los estudiantes a establecer necesidades y responder a una problemática particular del segmento. El empleo de herramientas de investigación y diagnóstico de mercado, conjunto con la aplicación de la teoría de Océanos Azules, posibilita la proyección de emprendimientos innovadores en diseño.

Teniendo en cuenta que en la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Cátedra cuenta con alumnos de tres orientaciones -producto, textil e indumentaria-, la enseñanza del marketing adquiere un perfil particular. Año a año, y particularmente estudiantes de la orientación textil, suelen establecer la generación de Valor a partir del uso de materiales en estado de Investigación y Desarrollo en la composición del producto.

Sin embargo, presentando dos casos de referencia, detectamos como inconveniente principal la falta de intervención de la problemática material. Ante la dificultad de vinculación con los nuevos desarrollos químicos-tecnológicos, los estudiantes los ven disociados de los productos, carentes de significado, y no proyectan su

aporte en los aspectos estéticos y en algunos casos incluso técnicos. El resultado es el enfoque exclusivo de otras dimensiones del desarrollo del producto –como forma o función-, con un abordaje superficial del material.

El valor de la innovación del producto resulta mayormente propio de la novedad del material y lejano a la actuación del diseñador y, a su vez, la propuesta basada en dichos materiales resulta opacada por su bajo nivel de proyección para el problema detectado inicialmente. Entonces, ¿cómo evitar que el ejercicio se convierta únicamente en una aplicación del avance químico-tecnológico? ¿Cómo alentar y afianzar la innovación desde el diseño? Si la formación tradicional del diseñador no contempla la intervención del profesional en la investigación aplicada, nuestro objetivo supone considerar nuevas metodologías que, incorporando aspectos de carácter estético sensorial, no solo brinden apoyo para el abordaje de este tipo de casos habituales en el taller sino que manifiesten el amplio campo de incumbencias del diseño.

Metodologías interdisciplinarias de experiencia de usuario que involucran el desarrollo de producto, proceso y marketing ubican al análisis estético sensorial –del tacto, sabor, olor y color- como aspecto clave en la lectura de las preferencias del segmento de consumo, y ello se traslada a productos comerciales a través de la implementación de herramientas del marketing desde el principio del