

unidireccional, y que recoja la posibilidad de una multiplicidad de recorridos, una escuela ideal que fomente los trabajos del entre dos y la construcción progresiva del yo en el mundo.

Referencias bibliográficas:

- Alonso, R. (1995) *"Video Danza: Otro Bastardo En la familia"* En la hoja del Rojas, Año LII, Nº63. Buenos Aires: Centro Cultural Ricardo Rojas.
- Alonso, R. (2005) *"Hazañas y Peripecias del videoarte en Argentina"* En Cuadernos de cine Argentino. Cuaderno 3: Innovaciones Estéticas y Narrativas En los textos audiovisuales. Buenos Aires: Instituto Nacional de cine y artes audiovisuales.
- Alonso, R. (2008) *"Hacia una nueva genealogía del videoarte Argentino"* En Baigorri, Laura, Video en Latinoamérica, una historia crítica. Madrid: Brumania.
- Buckingham, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1999) *Análisis de la televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Dubois, P. (2001) *Video, cine, Godard*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Fernández Enguita, M. (2001) *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Ferrés, J. (1994) *Video y educación*. Barcelona: Paidós.
- Galuppo, Gustavo (Comp.) (2007): *Video perfiles*. Rosario, Ciudad Gótica.
- Jacquinet, G. (1985): *La escuela frente a las pantallas*. Buenos Aires: Aique.
- La Ferla, J. (2000) *El medio es el diseño*. Buenos Aires, Eudeba.
- Machado, A. (2000) *El paisaje mediático*. Buenos Aires: Libros del Rojas.

Steimberg, O. (1998) *Semiótica de los Medios Masivos*. Buenos Aires: Atuel.

Abstract: This work intends to propose teaching strategies for implementing the use of video art for educational purposes primarily considering the transformations that the image has gone in recent times. We understand that changes is that the school should take in their teaching and learning, to try to bridge the gap between school culture and the symbolic world proposed by the media, which seems unattainable but turn establishes links between young through images and sounds.

Keywords: Video Art - Educational Strategy - Representations - media language

Resumo: Este trabalho propõe propor estratégias pedagógicas para a implementação do uso do videoarte com propósitos educativos tendo em conta principalmente as transformações que tem transitado a imagem nos últimos tempos. Entendemos que se trata de mudanças que a escola deveria adoptar em seus processos de ensino-aprendizagem para tentar encurtar a brecha entre a cultura escolar e o mundo simbólico proposto pelos meios que parece inalcanzable mas que a sua vez estabelece vínculos entre os jovens através das imagens e os sons.

Palavras chave: Videoarte – Estratégia pedagógica – Representações – leguaje mediático

(*) **Sara Müller.** Magíster y Especialista en Educación, lenguajes y medios (UNSAM-2013) Licenciada en Comunicación Audiovisual (UNSAM-2001) Productora y Directora de radio y televisión (ISER-1996)

La escritura digital en el aula: qué es y cómo se puede enseñar y evaluar.

Fecha de recepción: agosto 2014
Fecha de aceptación: noviembre 2014
Versión final: marzo 2015

Andrés Olaizola (*)

Resumen: ¿De qué hablamos cuando nos referimos a escritura digital? ¿Escritura digital es un mensaje de texto, una publicación en una red social, una página Web o es todo al mismo tiempo y más? ¿Qué significa escribir con palabras, imágenes, videos, links, etc.? Éstas son algunas de las preguntas que les surgen a los docentes de redacción o de prácticas de lenguaje cuando desean incluir aspectos de la escritura digital en sus cursos. Se desarrollarán brevemente algunas perspectivas teóricas que nos permitirán definir a la escritura digital.

Palabras clave: Alfabetización digital - Escritura digital - Estrategias de enseñanza - Evaluación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 211]

Introducción

En el siguiente artículo, definiremos la escritura digital, repasando las conceptualizaciones más actualizadas del término. Después, indagaremos en qué aspecto de la escritura digital deberían enfocarse los docentes al inte-

garla al aula. Luego, propondremos cuatro ejes de enseñanza de la escritura digital y una actividad didáctica. Finalmente, analizaremos cómo evaluar la composición de textos digitales.

¿Qué es?

Las definiciones de escritura digital fueron cambiando a medida que evolucionaban las tecnologías de información y de comunicación. Si en un primer momento los análisis subrayaban el potencial de la multimodalidad y de la hipertextualidad, los últimos estudios destacan a la interconectividad entre los dispositivos y a la dinámica de la Web 2.0 como los rasgos distintivos de las prácticas de lectura y de escritura digitales.

En los entornos digitales, la práctica de la escritura requiere un análisis crítico y una selección cuidadosa de múltiples elementos multimodales. Los escritores digitales usan palabras, imágenes, videos, sonido, colores y esquemas de diseño para crear significado; trabajan en y a lo largo de diferentes medios y géneros; y usualmente publican sus textos en y a través de los espacios digitales.

Porter (1998, p. 12) acuña el término “escritura interconectada o entre redes” para describir a la escritura que abarca el entrelazamiento de producción, interacción y publicación en el aula *online* o en el lugar de trabajo profesional. Algunos años después, el autor subraya que

lo revolucionario de la comunicación basada en Internet, en términos de producción escrita, no es tanto la computadora aislada, la máquina per se, sino que la verdadera revolución consiste en la red de computadoras interconectadas y los contextos sociales y retóricos que crea y la forma en que su uso impacta en las prácticas de publicación. Todo eso es revolucionario (Porter, 2002).

Con estos aspectos en consideración, *Writing in Digital Environments Research Center* (2005), un centro de investigación sobre escritura digital de la Universidad Estatal de Michigan, afirma que la escritura digital es el arte y la práctica de preparar documentos en una computadora y de, generalmente, presentarlos *online*. La escritura digital requiere que se tengan en consideración las teorías y las prácticas para diseñar, planear y construir textos dinámicos e interactivos, textos que pueden ser publicados en y a través de bases de datos y que usualmente incluyen elementos multimodales, como imágenes, video y audio.

Writing in Digital Environments Research Center (2005) asegura que las redes de computadoras crean un nuevo tipo de espacio de escritura que cambia dramáticamente el proceso de composición, los productos y la dinámica retórica básica entre lectores y escritores.

Por su parte, el colectivo DigiRhet.org (2006) explica que la escritura digital es la escritura producida en dispositivos digitales móviles o de escritorio y distribuida primariamente a través de redes físicas o inalámbricas. Las herramientas técnicas son revolucionarias en sí, pero lo que es verdaderamente importante son las posibilidades de conexión y de comunicación, enmarcadas por la convergencia y la interactividad.

Finalmente, *National Writing Project*, DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks (2010) desarrollan una de las definiciones más abarcadoras del concepto, definiendo a la escritura digital como las composiciones creadas con y para ser leídas o vistas en una computadora u otro

dispositivo que esté conectado a *Internet*. La transformación más grande de la escritura digital son las formas interconectadas en la que es posible compartir, distribuir y archivar composiciones digitales usando tecnologías de *Internet*. La interconectividad permite que los escritores puedan extraer contenidos de una miríada de fuentes, usar una variedad de modos, construir diferentes tipos de composición enmarcados en distintos géneros y distribuir su trabajo casi instantáneamente y de manera global.

Las diferentes formas de interconectividad permiten que la comunicación escrita digital tenga la posibilidad de no ser diferida. El autor puede compartir cada una de las etapas del proceso de escritura instantáneamente a través del tiempo y del espacio, para obtener una rápida respuesta. La escritura digital, por su propia naturaleza, invita, y en cierto sentido, demanda un feedback instantáneo (National Writing Project, DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks, 2010)

A su vez, la interconectividad posibilita que las y los autores digitales empleen distintos servicios, plataformas y aplicaciones en línea y software libre para componer, compartir y distribuir textos multimodales, videos, presentaciones audiovisuales, animaciones, infografías, etc.

La interconectividad, por lo tanto, enmarca a las demás características que generalmente definen a la escritura digital: multimodal, multimedia, colaborativa, instantánea, auténtica (con audiencias reales), recursiva, etc.

¿Qué enseñar?

Esta es una de las principales dudas que tienen los docentes de redacción, de prácticas del lenguaje o de alfabetización académica cuando desean incluir aspectos de la escritura digital en sus cursos: ¿Si dedico el tiempo a trabajar con una plataforma, un programa o con un género discursivo digital y a los meses ya es obsoleta o desaparece?

Para contestar esta pregunta es necesario ir más allá de las TIC y enfocarse en la enseñanza del proceso de escritura, en enseñar que la escritura es un proceso recursivo y cíclico, en donde las instancias de planificación, producción y revisión se desarrollen permanentemente, tratando de que el estudiante considere el problema retórico y analice el propósito, el tema y la audiencia de su texto, que utilice los conocimientos previos sobre esos mismos aspectos y que controle los procesos y el progreso de la composición.

Troy Hicks (2009), profesor de composición que trabaja con la escritura digital, dice que los estudiantes necesitan no sólo entender los aspectos técnicos de cómo crear hipervínculos, postear en un blog o colaborar con una wiki, sino que necesitan desarrollar su perspectiva como escritor para comprender la audiencia y el propósito de su texto. Más aún, deben considerar las formas en que podemos componer con múltiples modos y medios.

Saber cómo construir un texto digital no es lo mismo que saber por qué construirlo, y es esta conciencia retórica de la escritura la que todo escritor o escritora competente debe poseer para construir textos en cualquier tipo de entorno. “Comprender cuándo, por qué y cómo

utilizar diferentes medios para transmitir un mensaje particular requiere tener un conocimiento práctico del modo y de cómo manipular efectivamente el medio en que está compuesto” (Hicks, 2009, p. 127).

Las y los aprendices deberán analizar y valorar las condiciones y las características de los distintos elementos de la situación de comunicación: el perfil de la audiencia, el tema del que se habla, los códigos (lingüístico, sociocultural, ideológico, retórico), los propósitos del texto, etc. Este análisis sobre la propia escritura implica una reflexión crítica sobre el saber del aprendiz.

Escribir con conciencia retórica desarrolla el conocimiento, lo transforma, ya que el autor debe establecer una relación dialéctica entre el problema retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y el problema semántico (relacionado al contenido).

¿Cómo enseñarla?

En la sección anterior hemos dicho que el eje debe correrse del aspecto exclusivamente tecnológico y pasar a enfocarse en el escritor aprendiz y en cómo éste desarrolla sus conocimientos técnicos y retóricos.

Sin embargo, como bien lo saben los docentes que, qué enseñar no es lo mismo que cómo enseñarlo, por lo tanto, ensayamos una propuesta de ejes de enseñanza de la escritura digital. Como primer eje, destaca a la motivación: Si los estudiantes permanentemente producen objetos digitales que distribuyen y publican para múltiples públicos, ¿por qué no aplicarlo en el caso de la enseñanza de la escritura digital en el aula? A través de los entornos digitales, los textos de los alumnos tienen audiencias reales intra y extra institucionales, lo que redundará en una mayor motivación para el proceso de escritura y de lectura.

La creatividad, como segundo eje, implica que la escritura y la lectura digitales, abren la puerta para que el discurso sea transmedial, lo que le permitiría a los estudiantes desarrollar una escritura más creativa, más personal, ligada a los textos que usualmente componen y leen en los entornos digitales.

La colaboración es el tercer eje. La escritura digital, a través de los procesadores de texto en línea, los blogs, las wikis, etc., potencia la escritura colaborativa con sus respectivos beneficios epistémicos. De esta manera, se resalta la naturaleza procesual de la composición del texto y permite que los autores implicados negocien los significados y reflexionen sobre el producto y las etapas del proceso de redacción.

Una de las características de la cultura participativa generada por la Web 2.0 es que fomenta la expresión artística y el compromiso cívico. Para muchos jóvenes, la posibilidad de generar contenidos digitales encierra nuevas formas de participación y de involucramiento ciudadano. Los estudiantes deben observar que la lectura crítica y la composición de textos, tanto analógicos como digitales, son prácticas valiosas, que a través de ellas construyen nuevo conocimiento para su respectivo campo disciplinar, que ayudan a sus compañeros, que contribuyen a mejorar su colegio, su barrio, su ciudad, etc.

En gran medida, detrás de esta propuesta resuenan los lineamientos del enfoque pedagógico del taller de escri-

tura. Este enfoque tiene su principal antecedente en la experiencia pionera del Grupo Grafein (Tobelem, 1994). Gloria Pampillo (1993), una de las integrantes del grupo, publica, en 1982, *El taller de escritura*, y a partir de ese momento se convertirá en una de las referentes de esta forma de trabajo.

Sobre la base de su experiencia en el Grupo Grafein, Pampillo sistematiza el trabajo del taller de escritura en cinco momentos:

- Formulación de la propuesta: La propuesta de trabajo debe incitar a llevar a cabo “un trabajo productivo” centrado en un determinado aspecto de la lengua o en alguno de los procedimientos o materiales que conforman un texto. La propuesta, que tiene que ser al mismo tiempo escueta y compleja, plantea un problema, pero en ella misma subyace el procedimiento o el material que el escritor debe utilizar para enriquecer o producir el texto.

- Escritura: Según la autora, la escritura puede ser individual, en grupos o colectiva. La modalidad de trabajo grupal favorece una producción constante, intensa y enriquecedora, ya que en el texto deben sintetizarse las ideas de los distintos integrantes del grupo. Pampillo sugiere que el tiempo que se otorga para la escritura del texto sea lo más breve posible, para que el grupo delinee rápidamente su dinámica de trabajo y la lleve a la práctica.

- Lectura de los textos: Cuando cada estudiante lee el texto que ha producido, el resto del curso se transforma en público. A su vez, este público ha participado en el mismo trabajo, ha afrontado los mismos problemas, y esa situación “crea en cada uno un interés hacia el trabajo de los otros que reditúa en un enriquecimiento personal”. Este público, que a la vez es también productor, ofrece una lectura similar a la de un “experto” y puede “evaluar similitudes y diferencias con sus propios textos.

- Comentario: En la dinámica del taller de escritura, el comentario de signo negativo está excluido. Si bien los textos pueden tener problemáticas ligadas a la corrección gramatical, el comentario no se debe detener exclusivamente en ellas, pero sí se las debería considerar como aspectos de interés para el análisis.

- Evaluación del trabajo: La evaluación del taller de escritura no atiende sólo a una normativa textual, sino al desarrollo y enriquecimiento de las potencialidades que cada aprendiz haya demostrado; es decir, tiene como objetivo el crecimiento de la propia escritura del estudiante.

A partir de los cuatro ejes pedagógicos anteriormente delineados, ensayamos distintas actividades didácticas para trabajar la producción y el análisis de textos digitales. Quisiera compartir con ustedes una de ellas, que llevamos a cabo en sendos cursos de alfabetización académica en institutos de formación docente (Escuela Normal Superior N°3 y ISP Joaquín V. González).

En primer lugar, creamos un grupo de Facebook del curso y les pedimos a los estudiantes que se unan. Elegimos un texto sobre un tema que suscita debate, a fin de motivar que los estudiantes expongan sus opiniones en profundidad. En lo que respecta al punto dos, la argumentación de la hipótesis personal debe ser multi-

modal, es decir, se tiene que integrar texto verbal, texto audiovisual, imágenes, enlaces, fotografías, etc. Finalmente, aprovechando las herramientas del entorno digital, los estudiantes deben comentar críticamente el texto digital de sus compañeros, con la posibilidad de que los comentarios sean multimodales.

¿Cómo evaluarla?

Cuando presentamos los ejes sobre los cuales proponemos basar la enseñanza de la escritura digital, dijimos que están influidos por el enfoque del taller de escritura, el cual fue descrito brevemente a través de las citas de Pampillo (1993) y Hicks (2009).

Justamente, el último de los lineamientos presentado por Hicks consignaba que los docentes tenían que poseer una visión amplia de la evaluación, es decir, una perspectiva que incluyera tanto el proceso como el producto. Consideramos que este es un buen punto de partida para reflexionar acerca de cómo evaluar la producción y comprensión de discursos digitales.

En primer lugar, es menester explicar que la evaluación educativa puede dividirse en dos tipos, de acuerdo con su finalidad: por un lado, la evaluación formativa, que es una relación entre el evaluador y la unidad evaluada, colaborativa, crítica y constructiva, cuya finalidad es la mejora, y por el otro, la evaluación sumativa o de rendición de cuentas, que “es un discurso administrativo sobre la práctica, sobre el control o cómo el control de la práctica es realizado, que se ejemplifica en un dictamen final sobre la unidad evaluada” (Aiello, 2007, p. 3).

Siguiendo la perspectiva pedagógica del taller de escritura, la evaluación de la escritura digital debe enfocarse, a la vez, en el proceso de composición y en el texto resultante. Entonces, el juicio de valor del proceso y del producto se realiza a través de una evaluación formativa y una sumativa (Hicks, 2009, p. 105-106).

La evaluación formativa en la enseñanza de la escritura incluye devoluciones escritas sobre los borradores de los estudiantes por parte del docente, corrección entre pares, mini-lecciones personalizadas, etc. Justamente, Aiello destaca que la capacidad de mejora de la evaluación formativa “se centra en el intercambio entre participantes y evaluadores, abierto, igual, transparente y responsable” (2007, p. 3).

Si bien el tipo de evaluación formativa no atiende específicamente al elemento normativo del código escrito, es indudable que una práctica de la escritura debe redundar en un enriquecimiento de algunos aspectos que sí pueden ser evaluados comparativamente. En esta evaluación, explica Pampillo se puede considerar “el enriquecimiento temático, la incorporación de nuevos procedimientos, la amplitud del léxico” (1993, p. 17).

Las herramientas de la escritura digital permiten que los docentes y los estudiantes tengan un acceso sin precedente al interior del proceso de composición. A través de las distintas publicaciones de un blog que se acumulan como una compilación de trabajos, de las discusiones de un grupo virtual de escritores o de las distintas versiones de un mismo escrito guardadas en un programa de ofimática en línea, los estudiantes pueden visualizar el proceso de escritura a lo largo del tiempo, con lo

cual la evaluación formativa se hace más transparente. Para Hicks (2009, p. 55-59), uno de los objetivos centrales de la evaluación formativa es ayudar a los escritores a encuadrar su proyecto de escritura, por lo tanto propone una herramienta que pueden usar los estudiantes para pensar críticamente los textos digitales que escriben y leen: la heurística MAPS (acrónimo de Modo, Medio, Audiencia, Propósito, Situación del escritor y Situación de la escritura).

La heurística, diseñada originalmente por Janet Swenson y Diana Mitchell (2006), ayuda a los escritores digitales a tomar las decisiones retóricas acerca de su composición.

Hicks sostiene que los escritores deben reflexionar acerca de los diferentes elementos en la heurística MAPS, ya que no sólo los ayuda a pensar sobre los aspectos del problema retórico de la situación de composición (el tema, la audiencia y los objetivos del texto), sino sobre las condiciones materiales de producción del texto digital (las herramientas y los recursos disponibles, el soporte, etc.), elemento al que Hayes (1996) incluye dentro del entorno físico en su modelo del proceso de composición.

La evaluación sumativa de la escritura digital se concibe como una calificación numérica en la entrega definitiva de un texto o en un portfolio. Existen diferentes maneras para llevar a cabo la evaluación sumativa, una de ellas es a través del llamado modelo de los seis rasgos, el cual fue desarrollado por docentes de composición de los estados de Oregon y Montana y por investigadores del Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL) a mediados de la década de los ochenta (Coe, Hanita, Nishioka & Smiley, 2011).

Uno de los elementos centrales del modelo de los seis rasgos es la utilización de rúbricas () o matrices de evaluación, para retroalimentar el proceso de escritura de los estudiantes. Según el modelo, la retroalimentación se realiza a partir de la autoevaluación, la evaluación entre pares y la evaluación del docente en las distintas etapas del proceso de composición (Coe, Hanita, Nishioka & Smiley, 2011). El modelo propone dos tipos de rúbricas: de cinco puntos, para estudiantes principiantes, y de seis puntos, para estudiantes avanzados (Education Northwest, 2013).

La matriz de evaluación puede ser definida como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular. Para dicha valoración, la matriz establece una gradación (niveles) de la calidad de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar un objetivo, una competencia, un contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje (López García, 2002).

Uno de los elementos centrales de la enseñanza de la composición en el marco del taller de escritura es el portfolio. Los beneficios metacognitivos que se observan en los estudiantes derivados del empleo del portfolio (reflexión sobre el proceso de composición y sobre ellos mismos como escritores) nos habilita a recomendarlo para la enseñanza de la escritura digital.

El portfolio digital, al igual que su correlato analógico, se trata de una compilación de los trabajos del estudiante, enmarcada en una metareflexión del aprendiz.

El formato digital permite, por una parte, que el portfolio adopte distintos géneros, como sitio Web, blog, presentación audiovisual o archivo de procesador de textos. Por otro lado, la multimodalidad inherente al entorno da la posibilidad de agregar video, audio, animaciones, imágenes, etc.

Quizás el aspecto más interesante del portfolio digital es que permite que los estudiantes editen, añadan o cambien su material como consideren necesario, manteniendo un sentido de autoría sobre su trabajo y concibiendo a los textos como documentos dinámicos, vivos, reflejo del proceso de recursividad. A través del portfolio digital, los alumnos pueden documentar el proceso de composición, mostrar los cambios, explicar las decisiones que tomaron como escritores y presentar el texto final.

Conclusiones y reflexiones finales

A lo largo de este trabajo, hemos analizado la enseñanza de la escritura digital. En primer lugar, definimos el concepto de escritura digital. Después, sostuvimos que la enseñanza de aquella debe centrarse en el proceso de composición en sí, dejando de lado el aspecto tecnológico. En tercer lugar, propusimos cuatro ejes de enseñanza y una actividad didáctica, enmarcadas en el enfoque pedagógico del taller de escritura. Finalmente, consideramos que la evaluación de la escritura digital debe enfocarse, a la vez, en el proceso de composición y en el texto resultante.

Tanto ustedes como nosotros somos docentes a los que nos atrapa el tema de la escritura digital. Queremos estar permanentemente actualizados en los nuevos modos y medios de este tipo de escritura, tratamos de comprender mejor las distintas audiencias de los textos, buscamos las maneras de introducir la escritura digital en el aula, etc.

Sin embargo, sabemos que hay muchos otros docentes que no tienen en cuenta la escritura digital en sus cursos. Esta ausencia en los programas de estudio no sería producto del desconocimiento, sino de cierta valoración negativa hacia estas nuevas prácticas discursivas. La escritura con, en y a través de los entornos digitales es considerada lingüística y académicamente inferior. El prejuicio contra la escritura digital es tan profundo que lleva a que dichos docentes sostengan que los estudiantes, en *Internet*, no leen ni escriben.

Esta última afirmación, lamentablemente muy repetida, es cuando menos discutible, ya que, en primer lugar, desconocería la arquitectura básica de las páginas Web, y en segundo lugar, sólo tomaría en cuenta las prácticas discursivas legitimadas por las instituciones educativas y el canon literario.

Los géneros discursivos digitales están compuestos, en su mayor parte, por información verbal. Las páginas Web, los blogs, las redes sociales, los mensajes de textos, el chat, etc., son textos multimodales, sí, pero la escritura sigue teniendo un enorme peso como modo de representación del conocimiento. El lenguaje verbal y el lenguaje visual pueden complementarse, interactuar

entre sí, para multiplicar su capacidad expresiva cuando se refuerzan mutuamente (Kress, 1998). En un texto constituido multimodalmente, cada modo, interactuando con los demás sistemas de representación, contribuyen parcialmente al significado total del discurso.

A su vez, la dinámica de la *Web 2.0* abre la posibilidad de que permanentemente se agregue más información verbal, a través de los comentarios de los usuarios. Estos textos, si bien son subsidiarios de la composición multimodal principal, adquieren gran relevancia e incluso pueden ser calificados por los otros usuarios.

Dejando de lado qué tipo de información predomina en los géneros digitales, lo que es importante destacar es que es errado afirmar que los jóvenes no leen ni escriben en los entornos digitales, antes bien, podemos sostener que leen y escriben de forma diferente. La escritura y la lectura digitales se caracterizan por la interconectividad de los entornos y/o dispositivos en y a través de los cuales se producen, se distribuyen, se archivan y se consumen composiciones digitales usando tecnologías de *Internet*.

Las formas de leer y de escribir que desarrollan los jóvenes en los entornos digitales están avaladas dentro de su comunidad lingüística correspondiente, sin embargo, no están legitimadas institucionalmente. Escribir una entrada en un blog, actualizar el perfil en una red social, leer un posteo en una comunidad virtual, publicar un tweet, ver un video y revisar los comentarios de los usuarios, diseñar un *banner*, hacer un *remix*, leer una *fanfiction*, etc., son prácticas letradas vernáculas, es decir, “formas de lectura y escritura privadas, que usan un lenguaje no necesariamente estandarizado, aprendidas informalmente, híbridas por lo que se refiere a las características textuales, y auto generadas por los individuos” (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009, p. 99).

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cambiaron la manera en que leemos, escribimos y pensamos. Los entornos digitales permiten expandir nuestra concepción de la escritura. Para construir un texto no sólo podemos apelar a las palabras y a las oraciones, sino que se pueden integrar imágenes, video, audio, animaciones, elementos interactivos, etc. El escrito tampoco tiene que basarse exclusivamente en un esquema de composición lineal, antes bien, la no linealidad se ha convertido en una opción más para el autor. A su vez, la conectividad y la interactividad conllevan a que la escritura no esté necesariamente diferida en tiempo y espacio: la publicación, la recepción y la retroalimentación pueden realizarse prácticamente de forma simultánea.

La *Web 2.0* permite que los usuarios desarrollen por su cuenta contenidos digitales para publicarlos y distribuirlos, por lo tanto, todo lector es al mismo tiempo un escritor, editor y distribuidor. Incluso para aquellos usuarios que no producen contenidos, la lectura se complejiza, ya que es necesario comprender una gramática verbal, visual e interactiva, a través de la cual los textos digitales construyen significado.

Estas nuevas formas de leer y de escribir repercuten en todos los ámbitos sociales y culturales, incluida la esfera de la educación. *Internet* y los diversos dispositivos y medios digitales han transformado cómo investigamos,

producimos, diseñamos, enseñamos y aprendemos. Los docentes, especialistas e investigadores realizamos la mayor parte de nuestro trabajo intelectual a través de o con distintos medios digitales: consultamos bases de datos, leemos páginas Web y blogs especializados en educación, utilizamos el buscador de publicaciones académicas de Google, vemos y descargamos videos de YouTube, revisamos catálogos en línea de distintas bibliotecas, escribimos en los procesadores de textos Open Office, Word o Google Docs, realizamos presentaciones de diapositivas digitales, establecemos contacto con otros docentes por correo electrónico o Facebook, etc. Si todas estas prácticas discursivas ya forman parte de la cultura escrita de la comunidad docente, ¿por qué no enseñar de forma sistemática y crítica estas competencias a los estudiantes?

Es necesario ampliar nuestra concepción de cultura escrita y considerar que existen múltiples prácticas discursivas y de pensamiento que se desarrollan, se interconectan, se imbrican y se publican a través de y en los nuevos medios digitales. Creemos que el proceso de alfabetización debería tener en cuenta el concepto de multiliteracidades, a partir del cual la enseñanza de las prácticas de escritura y de lectura no se centraría sólo en las representaciones alfabéticas, sino que traería al aula los textos digitales.

Referencias bibliográficas

- Aiello, M. (2007). *Algunas consideraciones para diseñar un modelo de evaluación institucional*. Conferencia Internacional proyecto Modelo Sistémico para el desarrollo de la Evaluación Institucional para el mejoramiento de la calidad educativa. Guanajuato: CONCYTEG & ITESM. Disponible en <http://www.ruv.itesm.mx/convenio/modelo/desarrollo/homedoc.htm>
- Aliagas, C, Castellà, J. M., y Cassany, D. (2009) *Aunque lea poco, yo sé que soy listo*. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. Revista OC-NOS, nº 5, pp. 97-112.
- Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Atwell, N. (1998). *In the Middle: New Understandings about Writing, Reading and Learning*. Portsmouth, NH: Boynton-Cook.
- Calkins, L. (1994). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Coe, M.; Hanita, M.; Nishioka, V., y Smiley, R. (2011). *An investigation of the impact of the 6+1 Trait Writing model on grade 5 student writing achievement (NCEE 2012-4010)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- DigiRhet.org. (2006). *Teaching Digital Rhetoric: Community, Critical Engagement, and Application*. Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture, vol. 6, nº 2, pp. 231-259.
- Education Northwest (2013). *6+1 Trait® Definitions*. Education Northwest. Disponible en <http://educationnorthwest.org/resource/503>
- Kress, G. (1998). "Visual and Verbal Modes of Representation in Electronically Mediated Communication: the Potentials of New Form of Text" En Ilana Snyder (Ed.). *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*. London: Routledge.
- Hayes, J. R. (1996). *A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing*. En C. Michael Levy & Sarah Randsell. (Eds.). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hicks, T. (2009). *The Digital Writing Workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- López García, J. C. (2002). *Matriz de evaluación. Edu-teka. Tecnologías de información y comunicaciones para enseñanza básica y media*. Disponible en <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>
- National Writing Project; DeVoss, Dànienne Nicole; Eidman-Aadahl, Elyse; Hicks, Troy. (2010). *Because Digital Writing Matters. Improving student writing in online and multimedia environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pampillo, G. (1993). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Porter, J. E. (1998). *Rhetorical Ethics and Internetworked Writing*. Greenwich, CT: Ablex.
- Porter, J. E. (2002). *Why technology matters to writing: A cyberwriter's tale*. Computers and Composition.
- Swenson, Janet; & Mitchell, Diana. (2006). *Enabling Communities and Collaborative Responses to Teaching Demonstrations*. Berkeley, CA: National Writing Project, University of California.
- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Writing in Digital Environments Research Center. (2005). *Why Teach Digital Writing? Kairos: A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy*, 10.1. Disponible en: <http://english.ttu.edu/kairos/10.1/binder2.html?coverWeb/wide/index.html>
- Yancey, K. (2009). *Portfolios, Circulation, Ecology, and the Development of Literacy*. En Dànienne Nicole DeVoss, Heidi A. McKee, Richard Selfe. (Eds.). *Technological Ecologies & Sustainability*. Logan: Computers and Composition Digital Press-Utah State University Press. Disponible en <http://ccdigitalpress.org/tes/>

Abstract: What do we mean when we talk about digital writing? ¿Digital Scripture is a text message, a post on a social network, a Web page or all at the same time and more? What does it mean to write in words, images, videos, links, etc.? These are some of the questions that teachers make themselves about writing or language practices when they want to include aspects of digital writing in their courses. Some theoretical perspectives that allow us to define digital writing briefly developed.

Keywords: Digital Literacy - Digital Writing - Teaching Strategies - Evaluation

Resumo: ¿De que falamos quando nos referimos a escritura digital? ¿Escritura digital é uma mensagem de texto, uma publicação numa rede social, um Site ou é todo ao mesmo tempo e mais? ¿Que significa escrever com palavras, imagens, videos, links, etc.? Estas são algumas das perguntas que lhes surgem aos docentes de redacção ou de práticas de linguagem quando desejam incluir aspectos da escritura digital em seus cursos. Desenvolver-se-ão brevemente algumas perspectivas teóricas que permitir-nos-ão definir à escritura digital.

Palavras chave: Alfabetização digital - Escritura digital - Estratégias de ensino - Avaliação

(*) **Andrés Olaizola.** Licenciado en Letras (UBA). Profesor Universitario de Letras (UP). Actualmente está cursando la Maestría en Educación Superior en la Facultad de Ciencias Sociales (UP).

Arte y Diseño digital, ¿un nuevo lenguaje?

Fecha de recepción: agosto 2014
Fecha de aceptación: noviembre 2014
Versión final: marzo 2015

Diego Otero (*)

Resumen: Nos encontramos actualmente ante una gran evolución de las herramientas digitales aplicadas al diseño. Evolución que ha posibilitado cambios a gran escala en nuestras maneras de entender, concebir y consumir la forma. Dentro de esta perspectiva aparece el arte y el diseño generativo, como un nuevo paradigma que desafía todos los métodos tradicionales, estableciendo un contexto en donde lo digital impregna de sentido a las expresiones actuales y les proporciona su propio lenguaje. Se hará un breve recorrido por el arte generativo, su incorporación a la arquitectura y el diseño, para luego remontarse hacia las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Esta perspectiva puede ayudarnos a entender un fenómeno que sin duda, está transformando nuestra manera de sentir y expresar nuestra sensibilidad en un mundo cada vez más encaminado hacia la híper-digitalización. ¿Están las máquinas diseñando por nosotros?

Palabras clave: Lenguaje digital – Diseño generativo – Artesanía digital

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 215]

Difícil es imaginarse hoy en día alguna actividad libre de tecnologías digitales. Y es que nuestra realidad actual se construye y alimenta del universo de representaciones que surgen de los medios digitales, como herramientas esenciales para la humanidad en una relación de dependencia que nos hace inseparables. Hombre y máquina en un estado simbiótico que llega incluso a superar los límites de lo humano. Todo esto desde la ciencia ficción, el arte contemporáneo y otras expresiones culturales se ha visualizado como una realidad posthumana. Aquella en la que los límites físicos e intelectuales han podido superarse mediante el uso de la tecnología, para dar lugar a una nueva generación de súper-humanos con modificaciones genéticas para vivir más, ser más inteligentes, resistentes a enfermedades, e incluso poseer implantes electrónicos que extiendan nuestras capacidades acercándonos a una especie nueva de hombre, el cyborg digital. Nada fuera de los acontecimientos y evidencias que se nos presentan en la actualidad, pues ciertamente la naturaleza curiosa y creativa del hombre lo ha llevado siempre a superarse, con todas sus implicaciones. Estas alternativas nos llevan a pensar de manera crítica en el futuro, un horizonte sobre el cual podemos trabajar para diseñar nuestro destino. Es razonable entender entonces al proceso de digitalización como una dinámica que impregna todas nuestras actividades, en lo que el arte y el diseño como expresiones socioculturales juegan un papel muy importante en la definición y caracterización de una era post-analó-

gica. Desde el surgimiento del primer ordenador hasta las nuevas tecnologías en realidad virtual y aumentada, pasando también por la impresión 3D; la revolución digital ha ofrecido herramientas que complementan, agilizan y en ocasiones hacen posibles actividades y procesos que en el pasado ni siquiera podían imaginarse. ¿Pero pueden realmente las máquinas reemplazarnos? Ya lo están haciendo de alguna forma en tareas operativas. Pero en lo correspondiente a la actividad creativa espera todavía un largo camino por recorrer. Es tan complejo el cerebro humano que ni siquiera la computadora más potente construida hasta el momento puede simular todas sus conexiones neuronales; en lo que la expresión de la sensibilidad y la creatividad humanas tienen mucho que decirnos como cualidades que se traducen en las maravillosas obras de arte y diseño en general, que le dan sentido a nuestra realidad material.

El artefacto se consolida entonces como instancia significativa del *zeitgeist* o espíritu de la época, en una lectura que trasciende el pasado para inscribirnos en un contexto que legitima nuevos valores estéticos, y el surgimiento de paradigmas proyectuales fundamentados en lo digital. Contradiendo el paradigma del diseño moderno, puede decirse hoy en día que la forma no sigue a la función sino a la tecnología, dando paso a un nuevo lenguaje. El lenguaje de lo digital.

El manejo de la complejidad surge entonces como un concepto de suma relevancia, pues en definitiva, direcciona la evolución de la tecnología y como consecuen-