

## Tipología de propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura con inclusión de TIC

*A typology of digital resources for Spanish Language and Literature courses*

**Alejo Ezequiel González López Ledesma**

Universidad de Buenos Aires  
alejogll@hotmail.com

**Guadalupe Álvarez**

Universidad Nacional de General Sarmiento  
galvarez@ungs.edu.ar

### RESUMEN

En un estudio previo (Álvarez y González, en prensa), recurrimos a los principios básicos de la teoría fundamentada para analizar las modalidades de inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en propuestas didácticas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura. Caracterizamos las propuestas analizadas en función de diferentes categorías: contenido disciplinar, destinatarios, propuesta de trabajo, enfoque disciplinar del contenido, recursos tecnológicos y tipos de inclusión tecnológica. En el trabajo que presentamos ahora, partimos de esa categorización con el objeto de verificarla, ampliarla y ajustarla a partir de un corpus de propuestas más amplio. Para ello, hemos optado por articular las dimensiones didáctica, tecnológica y disciplinar. De esta manera, establecimos una tipología –por el momento provisoria– que da cuenta de las diferentes modalidades de inclusión de las TIC en propuestas que abordan contenidos propios del área de Lengua y Literatura: inclusión de tecnología como soporte del desarrollo de contenidos y actividades; inclusión de tecnología para ejemplificar su uso a partir de un contenido; e inclusión de tecnología para crear e innovar.

### Palabras clave:

Lengua, Literatura, didáctica, TIC.

### ABSTRACT

*In a previous study (Alvarez & González, in press) we followed the Ground Theory guidelines in order to analyze the ways in which ICT's are integrated in different forms of educational materials belonging to the subject: Spanish Language and Literature. In that study we described different educational materials taking into account three relevant fields: technological resources, disciplinary content and pedagogical approaches. In this study we have followed those categories so as to verify, amplify and adjust them to a larger number of materials. We have established a provisory typology which points out different ways in which ICT's are integrated in different forms of educational materials belonging to the subject: Spanish language and Literature: integration of technology as a medium for content and activities; integration of technology as an example of its potential uses; integration of technology in order to create and innovate.*

### Keywords:

Language education, Literature, teaching, ICT.

## INTRODUCCIÓN

Las modalidades que adopta la inclusión de las TIC en la práctica docente se ha constituido en objeto de estudio de diversos investigadores. Los criterios que guían estas investigaciones varían en cada estudio y dan cuenta de los objetivos y ejes didácticos que estructuran cada propuesta teórica.

Entre quienes se han centrado en caracterizar los distintos modos de inclusión, destacan los estudios realizados por Litwin (2005), de cuyo análisis se desprenden cuatro tipos de escenarios educativos de inclusión tecnológica: el de la ayuda, el optimista, el de la

Vol 6, No 2 (2014) Octubre 2014 - marzo 2015

producción y el de la problematización. En el primero, el docente genera propuestas en las cuales la tecnología se presenta como una “herramienta” en un sentido artefactual y se emplea en diversas actividades como un objeto más, sin ser sometida a una integración en el marco de una propuesta didáctica y en función de un contenido. En el segundo prevalece el “encantamiento por la herramienta”. La tecnología cobra un valor *per se* y un rol central más allá del contenido a ser abordado y el enfoque didáctico.

En el tercer escenario, a diferencia de los anteriores, el docente traslada su mirada a la relación entre el contenido y la tecnología, y centra la propuesta didáctica en el uso de la tecnología para producir “algo” con el contenido. El cuarto escenario es problematizador, en tanto que ahí la inclusión tecnológica se inscribe en la controversia: tecnología y contenido disciplinar se articulan y tensionan en una propuesta didáctica en la que ambas dimensiones son interdependientes. La tecnología colabora en la problematización del contenido y el contenido disciplinar se inscribe, necesariamente, en el acercamiento tecnológico propuesto.

Por su parte, la UNESCO establece una serie de criterios para el estudio de las diferentes etapas relativas a la integración de las TIC en las prácticas docentes (Jonassen, 2002; UNESCO, 2008). Organizadas en diferentes momentos, éstas van de la preintegración, a partir de la cual se desarrolla un uso básico de las TIC como herramientas para adquirir y organizar la información, sin la aparición, no obstante, de un sentido pedagógico para su empleo, hasta la integración experta, en el marco de la cual los estudiantes interactúan en ambientes de aprendizaje constructivistas enriquecidos por TIC y conforman comunidades de conocimiento tendentes a la innovación pedagógica y al fomento del desarrollo del aprendizaje complejo y las habilidades de los estudiantes. Igual que en estas etapas se busca una mente informada, en el primer caso, y distribuida en el último, las etapas intermedias de integración –la media y avanzada– señalan un proceso paulatino a partir del cual las TIC configuran gradual y evolutivamente mentes auxiliadas y luego amplificadas, a medida que los aportes de la didáctica constructivista se hacen presentes.

Por su parte, Maggio caracteriza formas de inclusión en la práctica docente, y también la falta de ella, a partir de tres categorías: la *no inclusión*, la cual disciplinariamente “implica el retorno a un momento del campo que ya perdió vigencia” (2012, p. 21); esto, fruto de la ausencia de incorporación de desarrollos tecnológicos que atraviesan y transforman las disciplinas. Luego, las inclusiones efectivas dan cuenta de escenarios en los que las TIC son incorporadas al trabajo en clase por razones ajenas a los propios docentes, sin reconocer el aporte específico y el valor que las tecnologías representan para la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de un uso superficial –dictado por el juicio positivo o negativo que en sí conlleva la utilización de TIC, entendidas como una moda– que se contrapone con la forma de inclusión genuina.

Esta última da cuenta de una modalidad de inclusión de TIC de orden epistemológico que “reconoce el complejo entramado de la tecnología en la construcción del conocimiento en modos específicos por campo disciplinar y emula ese entramado en el plano de la práctica de la enseñanza” (Maggio, 2012, p. 21). En estos casos, los docentes son expertos en sus campos disciplinares y, al comprender los cambios que las transformaciones tecnológicas representan para sus prácticas profesionales o de investigación, optan por incorporarlos a su trabajo en el aula. Por otro lado, en el marco de esta modalidad de inclusión se desarrolla también una concepción del alumno como sujeto cultural cuyos intereses y saberes son tomados en consideración en el mismo proceso de inclusión de TIC al trabajo pedagógico.

Otro de los enfoques adoptados para abordar las formas de la inclusión tecnológica es el Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)<sup>[1]</sup> –desarrollado, principalmente, por Mishra y Koehler (2006) y Harris (2005) –, el cual no se vuelca a la clasificación de escenarios y modalidad, como es el caso de los análisis anteriores, sino que se enfoca en una propuesta didáctica de inclusión de TIC. Según el TPACK, la inclusión adecuada de la

Vol 6, No 2 (2014) Octubre 2014 - marzo 2015

tecnología en la enseñanza demanda el desarrollo de un conocimiento múltiple, articulado y contextualizado que se denomina “conocimiento tecnológico-pedagógico-disciplinar”. El abordaje interrelacionado de estas tres esferas de conocimiento y su traducción en un programa de planificación didáctica de actividades se ha constituido en uno de los modelos de formación más difundidos a la hora de capacitar a los docentes en el diseño de propuestas pedagógicas en contextos de alta disposición tecnológica.

Ahora bien, no obstante la aparente horizontalidad de la tríada de conocimientos interrelacionados, resulta visible que en el planteamiento del TPACK no hay una correlación neutra entre los tipos de conocimientos que se ponen en juego. Tal como lo enuncian sus creadores y seguidores, las propuestas educativas deben estar guiadas por propósitos pedagógicos y no por el conocimiento disciplinar, el cual debe ser entendido como un elemento puesto en función de los saberes didácticos y disciplinares.

Todos los trabajos considerados, si bien se pueden adscribir a diferentes enfoques teóricos, se ven atravesados por una reflexión que los asocia: para que una iniciativa de inclusión tecnológica se plasme en el ámbito educativo, debe estar claramente orientada por objetivos educativos que trasciendan el mero uso de las TIC y tengan un significado profundo para la educación.

Siguiendo esta línea de investigación, en un estudio previo (Álvarez y González, en prensa) recurrimos a los principios básicos de la teoría fundamentada para analizar las modalidades de inclusión de TIC en propuestas didácticas<sup>[2]</sup> de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura que se presentan en dos sitios educativos: por un lado, el portal Educ.ar y, por otro, los foros del portal Internet en el aula. Red social docente para una educación del siglo XXI.

Así, hemos caracterizado las propuestas analizadas en función de diferentes categorías que articulan los ejes didáctico-tecnológico-disciplinares: contenido disciplinar, destinatarios, propuesta de trabajo, enfoque disciplinar del contenido, recursos tecnológicos y, finalmente, tipos de inclusión tecnológica. Las propiedades de todas las categorías fueron recuperadas y relacionadas para distinguir las formas que adopta la inclusión de nuevas tecnologías: creación de productos, soporte de ejercitación y ejemplo de uso de TIC.

En este trabajo, partimos de la categorización previamente elaborada con el objeto de verificarla, ampliarla y ajustarla a partir de un corpus de propuestas más amplio proveniente tanto de los portales ya estudiados como de fuentes nuevas: educ@contic. El uso de las TIC en las aulas y Eduteka.org. Hemos establecido una tipología –hasta el momento provisoria– de propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura con inclusión de TIC.

## METODOLOGÍA

La metodología de este estudio es netamente cualitativa y, como anticipamos, sigue los lineamientos de la teoría fundamentada (Taylor y Bogdan, 1994; Strauss y Corbin, 2002), específicamente el análisis comparado constante.

De acuerdo con este enfoque, el camino de indagación metodológico comprendió tres etapas:

### Recolección de datos

En esta etapa, analizamos diez nuevas propuestas didácticas de abordajes de contenidos de Lengua y de Literatura provenientes de las dos fuentes previamente analizadas: cinco del portal Educ.ar y cinco del portal Internet en el aula. Red social docente para una educación

Vol 6, No 2 (2014) Octubre 2014 - marzo 2015

del siglo XXI. Además, examinamos cinco propuestas didácticas de abordajes de contenidos de Lengua y de Literatura provenientes del blog de educ@contic. El uso de las TIC en las aulas y cinco de Eduteka.org. Es importante aclarar que las propuestas seleccionadas para el análisis son casos paradigmáticos del tipo de propuestas que se pueden encontrar en los sitios relevados. En este sentido, el espectro de propuestas resulta diverso y representativo más allá de la cantidad de casos estudiados.

### Codificación

Una vez realizado el relevamiento documental recién mencionado, destacamos las similitudes y minimizamos las diferencias con el objeto de verificar las categorías teóricas de la clasificación de la cual partimos. En un segundo momento, realizamos el movimiento inverso y resaltamos las diferencias a fin de determinar las propiedades de dichas categorías. De esta manera, ajustamos y completamos la categorización inicial. En este movimiento, recurrimos a bibliografía específica para sistematizar las propiedades de algunas categorías. Finalmente, el análisis nos permitió reconocer conexiones entre las categorías y elaborar una nueva tipología de propuestas.

De esta manera, buscamos generar teoría por medio de la elaboración inductiva de categorías, que se combinó con la incorporación de categorías elaboradas en investigaciones antecedentes cuando resultó pertinente (Goetz y Le Compte, 1988).

### Delimitación teórica

El movimiento de comparación de similitudes y diferencias entre las propuestas analizadas permitió confirmar y completar las categorías teóricas y las propiedades de las cuales partimos; esto nos llevó a articularlas en esquemas o estructuras de creciente complejidad y diseñar, así, una tipología de propuestas didácticas. De esta manera, por el camino del método comparativo constante, generamos teoría en función de las categorías elaboradas, lo que resulta de gran interés, puesto que permite comprender la realidad privilegiando la “densidad conceptual” antes que la “descripción densa” (Vasilachis de Gialdino, 2006).

## RESULTADOS DEL ANÁLISIS

El análisis de las propuestas didácticas seleccionadas para este trabajo ha permitido delinear una tipología de propuestas cuyo eje fundamental es la modalidad de inclusión tecnológica. En esta tipología, las modalidades de inclusión tecnológica se nutren de las propiedades de diferentes categorías relevadas en el estudio previo (Álvarez y González, en prensa), a saber: los contenidos, las actividades, los recursos tecnológicos, los destinatarios y los enfoques didácticos-disciplinares que sostienen cada propuesta. A partir de la articulación de estos elementos y del entramado tecnológico, didáctico y disciplinar que configuran, hemos determinado una serie de propiedades y categorías que dan cuenta de las diversas modalidades de inclusión tecnológica en las propuestas de Lengua y Literatura.

### Inclusión de tecnología como soporte del desarrollo de contenidos y actividades

Abarca las propuestas que integran la tecnología como un soporte en función ya sea del desarrollo de contenidos o de actividades de ejercitación y práctica.

### TIC para ejercitación y práctica

Este tipo de propuestas encuentran como eje programas diseñados específicamente para que los alumnos lleven adelante actividades de ejercitación y práctica vinculadas a un contenido en particular. Las interacciones que posibilitan son restringidas, puesto que se

Vol 6, No 2 (2014) Octubre 2014 - marzo 2015

limitan a las diversas opciones de respuesta (correcta o incorrecta) que ofrece el recurso en cada ejercicio. Por otra parte, este tipo de propuestas está definido por el carácter lúdico que estructura y motiva las actividades. El objetivo de cada actividad es, en este sentido, ganar o perder: la respuesta ante el estímulo es correcta o incorrecta.

Otra de las características de los casos previstos es que no suelen presentar indicaciones didácticas que orienten el desarrollo de las propuestas o que enmarquen su utilización en una secuencia didáctica. A su vez, la ausencia de un desarrollo conceptual de los contenidos practicados nos permite presuponer que las actividades funcionan como refuerzo y complemento de ellos, aunque no exista una explicación verificable que articule esta relación.

Coherente con estas características, el destinatario configurado por el recurso –al margen de la aplicación real que pueda dársele en el aula– es el alumno. Es este quien llevará adelante la ejercitación siguiendo el modo de prueba y error en virtud de las correcciones que en forma de devolución reciba del software educativo. En estas propuestas, entonces, no hay referencias didácticas que nos permitan pensar en un destinatario docente, como podrían ser comentarios o indicaciones respecto de los tiempos de trabajo, los objetivos didácticos de los recursos o la función que pueden llegar a cumplir en el marco de una clase o del contenido abordado.

Por último, en este tipo de propuestas los contenidos son abordados desde perspectivas didáctico-disciplinares que entendemos como tradicionales, vinculadas al conductismo y a la creación de una serie de estímulos y de respuestas buscadas que se traducen en el éxito dentro del juego que representa la propuesta. Particularmente, este abordaje se encuentra vinculado de manera estrecha al aprendizaje de la normativa gramatical del español escrito, en el marco de una lengua descontextualizada de su uso.

Si volcamos nuestra reflexión a la articulación que en estas propuestas se desarrolla entre el elemento tecnológico y el didáctico-disciplinar, percibimos que aquí la tecnología actúa vehiculizando actividades y contenidos que, tradicionalmente, han sido desarrollados en otros soportes ajenos a las TIC. Es por eso que comprendemos que existe en estos casos una instrumentalización de la tecnología al servicio de un enfoque tradicional de los elementos didáctico-disciplinares de las propuestas.

#### *TIC para ilustración/desarrollo conceptual de contenidos*

Este tipo de inclusión está dado por aquellas propuestas cuyos recursos tecnológicos están destinados a la lectura de textos y a la visualización de producciones audiovisuales<sup>[3]</sup> y cumplen con el objetivo de desarrollar conceptualmente los contenidos curriculares. A diferencia de las propuestas de creación, que veremos más adelante, la tecnología aquí no representa un recurso en función de la creación de un producto textual o multimedial; actúa, en cambio, como soporte de contenidos textuales y multimediales que se enmarcan en actividades didácticas de reflexión y análisis desligadas de las TIC como problemática conceptual, y como práctica y objeto de creación. En este sentido, las TIC actúan como recursos que son instrumentalizados en pos de un desarrollo didáctico-disciplinar vinculado a formas de producción de conocimiento en cuyo entramado la tecnología no cumple con un papel activo o problematizador que interpele a los fundamentos didácticos-disciplinares de las propuestas.

Vale la pena agregar, por último, que si bien esta forma de inclusión comprende a las TIC principalmente como un soporte, eso no implica que el tipo de propuestas abordadas por esta categoría no pueda presentar un carácter creativo, consciente y crítico respecto de los contenidos y el enfoque didáctico que las constituye.

#### *Inclusión de tecnología para ejemplificar su uso a partir de un contenido*

Abarca aquellas propuestas que integran la tecnología a fin de brindar ejemplos de sus posibles usos; para ello se vale de diversos contenidos curriculares. En estos casos, no se presentan actividades didácticas concretas destinadas a la práctica educativa. En cambio, apoyándose en el desarrollo conceptual explicativo de los contenidos curriculares de la disciplina, las propuestas exponen un modelo ejemplificador de los posibles usos tecnológicos de un determinado software.

En consonancia con los recursos tecnológicos utilizados (software de geolocalización, edición de video y diseño de presentaciones multimediales, entre otros), estas propuestas exploran diversos sistemas semióticos y favorecen interacciones amplias por parte de los destinatarios. Estos últimos, por otro lado, resultan ambiguos y oscilan entre el alumno y el docente. Entre otras, contribuye a esto la ausencia tanto de indicaciones y sugerencias didácticas de las propuestas como de consignas que den cuenta de una actividad con un marco didáctico concreto.

Los contenidos curriculares abordados en estas propuestas presentan enfoques didácticos mayormente tradicionales; se nutren de la exposición de textos que retoman la crítica literaria especializada y que se enmarcan, con mayor precisión, en el género discursivo de la nota periodística cultural. Hay que agregar que el corpus analizado arroja hacia adentro de la propuesta ejemplificadora de inclusión de TIC una búsqueda de articulación entre estas últimas y los contenidos disciplinares que excede una mera representación y apropiación instrumental de las nuevas tecnologías. A partir del nuevo objeto cultural que representa el recurso tecnológico expuesto en el ejemplo, se establece un diálogo que, al margen de la desarticulación en la que a veces desemboca la relación entre contenidos disciplinares y tecnología, termina por tensionar las formas tradicionales de construcción de conocimiento de la disciplina. No obstante, la falta de un marco pedagógico, disciplinar y conceptual que habilite la comprensión del objetivo didáctico de la propuesta termina por debilitarla.

#### Inclusión de tecnología para crear e innovar

En esta categoría ubicamos aquellas propuestas que presentan actividades que integran las TIC con el fin de propiciar su articulación con los contenidos de forma no instrumentalizada. Los productos a los que se apunta como fruto de las propuestas son mayormente multimodales y habilitan la experimentación con diversos sistemas semióticos en diálogo. A su vez, esto es coherente con los recursos de diseño y edición propuestos en estas actividades, los cuales habilitan formas de interacción fluida con el alumno, y les permite experimentar en el proceso de diseño con esos sistemas.

Estas propuestas suelen incluir indicaciones y sugerencias didácticas de mayor o menor detalle sobre la aproximación a los contenidos, el uso de las herramientas digitales, el tiempo de trabajo en clase, los fundamentos teóricos y conceptuales, entre otros. De aquí que sus destinatarios sean frecuentemente los docentes. No obstante, el análisis también arroja casos de un doble destinatario. Esta ambigüedad se materializa en una oscilación discursiva respecto del sujeto interpelado que va del alumno al docente y los superpone. En algunos casos, se presentan también recursos que, por su complejidad, sus referencias y presupuestos no discriminan a docentes de alumnos. De esta manera, falta la interpelación discursiva a un destinatario en particular.

Por último, este tipo de propuestas presenta contenidos y enfoques didáctico-disciplinares menos tradicionales. Se aventura a explorar al mismo tiempo distintos sistemas semióticos en diálogo, prácticas y objetos culturales con un menor nivel de codificación en los diseños curriculares, y formas de construcción de sentido vinculadas al trabajo y la escritura colaborativos. Por último, vale la pena subrayar que en estos casos, salvo excepciones, los nuevos objetos culturales abordados no se constituyen en elementos desarrollados

conceptualmente con el fin de favorecer un proceso metacognitivo en torno a ellos.

## CONCLUSIÓN Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este artículo, retomamos una caracterización previamente realizada (Álvarez y González, en prensa) sobre las modalidades de inclusión de TIC en propuestas didácticas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura, y la ajustamos y ampliamos a partir de un corpus de propuestas más amplio. En esta caracterización, hemos optado por realizar un análisis que hace más complejas las dimensiones didáctica y tecnológica al articular una tercera dimensión de análisis representada por el campo disciplinar. Ésta, según lo entendemos, atraviesa de lleno los procesos de inclusión tecnológica que se desarrollan al momento de diseñar propuestas educativas. De esta manera, hemos caracterizado las modalidades de inclusión de TIC en función de tres categorías básicas y de sus propiedades: inclusión de tecnología como soporte del desarrollo de contenidos y actividades; inclusión de tecnología para ejemplificar su uso a partir de un contenido; e inclusión de tecnología para crear e innovar.

Entendemos que los diferentes tipos de inclusión aquí descritos, desde su lugar específico de propuestas didácticas, contribuyen a configurar las etapas, momentos y formas de inclusión señaladas por la bibliografía especializada.

Cuando cruzamos los resultados de este estudio con las categorías desarrolladas por Litwin (2005) y la UNESCO (2008), encontramos que las propuestas favorecen un tipo de escenario optimista o de producción acorde con un grado de integración media, a partir de la cual se ofrecen ejemplos de uso óptimo de tecnología, o bien, las tecnologías sirven a los estudiantes como apoyo técnico para tareas de observación o ejercitación y práctica. En los primeros casos se destaca la tecnología más allá del contenido. En los segundos, el uso de software para la ejercitación y práctica, o los portales o sitios web, como el portal de videos YouTube.

También encontramos propuestas que habilitan escenarios de producción, pero con una integración más avanzada de las tecnologías en la medida en que el trabajo apunta a proyectos, actividades o unidades didácticas que emplean las TIC para el logro de aprendizajes específicos vinculados a los contenidos del currículo, y los objetivos educativos están referidos a la promoción de habilidades cognitivas y del pensamiento. Los alumnos participan activamente en dichas actividades. En estos casos se plantea el uso de una variedad más amplia de aplicaciones y herramientas tecnológicas que incluye programas de edición y producción multimedia. Por otra parte, en ninguna de las propuestas analizadas se plantea desde su configuración el diseño de comunidades de conocimiento soportadas en TIC, tendentes al fomento del desarrollo del aprendizaje complejo y las habilidades de los estudiantes. En relación con esto, las propuestas no habilitan a los estudiantes a interactuar o tomar decisiones en ambientes de aprendizaje constructivistas enriquecidos por TIC.

En términos de Sandholtz y Reilly (2004), habiendo superado la fase de acceso, las propuestas didácticas coinciden con diferentes etapas de uso tecnológico (adopción, adaptación y apropiación), pero sin alcanzar en ningún caso la invención.

A su vez, cuando cruzamos nuestro análisis con las formas de inclusión tecnológica descritas por Maggio (2012), encontramos que existen propuestas didácticas –como las de creación e innovación– que apuntan a desarrollar nuevas prácticas y objetos culturales por fuera de los contenidos y abordajes disciplinares tradicionales. A pesar de esto, nuestro análisis arroja que estas propuestas son, por un lado, minoritarias y, por otro, aún no han logrado interpelar en profundidad las tramas de construcción de conocimiento de la disciplina de Lengua y Literatura para alcanzar una inclusión genuina. Así, el proceso de

Vol 6, No 2 (2014) Octubre 2014 - marzo 2015

inclusión tecnológica que las atraviesa no se ha traducido en una reflexión sobre los ejes de la disciplina ni sobre las transformaciones en sus formas de enseñar a leer, escribir, concebir la lengua, la literatura o construir saber, ni tampoco en una revisión profunda de los objetivos didácticos en función de las nuevas prácticas y objetos culturales que atraviesan nuestra actualidad.

En definitiva, el análisis de nuestro corpus parecería indicar que las etapas o momentos no responden a una linealidad, sino que más bien conviven y se superponen en el actual desarrollo de las propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura. Recurriendo a expresiones que Cabero (2006) ha utilizado para describir las etapas básicas del desarrollo del e-learning, sugerimos la convivencia (aparentemente pacífica) entre un enfoque tecnológico desde el cual la tecnología parece ser la que asegura el logro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; una perspectiva en la cual “el contenido es rey” y asegura la calidad de dichos procesos, aun cuando se incluya tecnología; y un enfoque metodológico que parte de criterios didácticos y pedagógicos y expone la toma de decisiones acerca de cuál es la tecnología más adecuada para crear e innovar en una situación concreta de enseñanza. Faltarían, sin embargo, propuestas que hicieran mayor hincapié en un tipo de rol más activo, creativo y colaborativo de los estudiantes en los propios procesos educativos.

Para finalizar, el análisis nos ha permitido evaluar las limitaciones y fortalezas de algunas propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura con inclusión de TIC. Creemos que será necesario ampliar el corpus y replicar los procesos analíticos. Además, nos parece importante asumir el compromiso de ensayar distintos usos de los nuevos formatos en educación para explorar de manera reflexiva qué diálogo pueden establecer las nuevas tecnologías con contenidos disciplinares específicos. Sin duda, serán las prácticas de los docentes y los alumnos, las dimensiones contextuales, culturales e institucionales de aplicación, las que en última instancia refuncionalizarán las propuestas que ahí ingresen y les otorguen su sentido último.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. y González, A. (en prensa). Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura. *Revista Q*.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-10. Consultado en <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Harris, J. (2005). Our agenda for technology integration: It's time to choose. *Contemporary Issues. Technology and Teacher Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 116-122.
- Jonassen, D. (2002). Computadores como herramientas de la mente. Consultado en <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=9&idSubX=272&ida=>
- Litwin, E. (2005). *De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza*. Conferencia Inaugural realizada en el Segundo Congreso Iberoamericano de EducaRed “Educación y Nuevas Tecnologías”. Ciudad de Buenos Aires. Consultado en [http://www.educared.org.ar/congreso/edith\\_disertacion.asp](http://www.educared.org.ar/congreso/edith_disertacion.asp)
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mishra, P. & Koheler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, vol. 108, núm. 6, pp. 1017-1054.
- Sandholtz, J. & Reill, B. (2004). Teachers, not Technicians: Rethinking Technical Expectations for Teachers. *Teachers College Record*, vol. 106, núm. 3, pp. 487-512.

Vol 6, No 2 (2014) Octubre 2014 - marzo 2015

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

---

### Acerca de los autores

**Alejo Ezequiel González López Ledesma** es Licenciado y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente de Taller de Lectoescritura, Universidad Nacional de General Sarmiento, Juan María Gutiérrez St 1150, 1613, Los Polvorines, Buenos Aires. Tel. 011-2067-7124. Correo electrónico: alejogll@hotmail.com

**Guadalupe Álvarez** es doctora en Letras, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Investigadora adjunta-investigadora docente adjunta, Universidad Nacional de General Sarmiento, Juan María Gutiérrez St 1150, 1613, Los Polvorines, Buenos Aires. Tel. 011-4469-7795. Correo electrónico: galvarez@ungs.edu.ar

---

**Fecha de recepción del artículo: 25/04/2014**  
**Fecha de aceptación para su publicación: 11/10/2014**

---

[1] Su uso se ha extendido en nuestro país y se ha constituido en eje de diversos cursos de formación que persiguen el objetivo de incorporar las TIC a la enseñanza. Tal es el caso de la Especialización Docente en Educación y TIC del Ministerio de Educación de Argentina, desarrollada en la modalidad semipresencial y los talleres disciplinares de apropiación de TIC, impulsados por Educ.ar y el PCI, y desarrollados de manera presencial en distintas partes del país.

[2] La categoría de propuesta didáctica, al mismo tiempo que considera los materiales didácticos, los excede. En este sentido, abarca materiales que están destinados tanto a alumnos como a docentes. Así entendida, la amplitud de esta categoría presenta el beneficio de abarcar diversas iniciativas de inclusión de nuevas tecnologías que han emergido del relevamiento analítico del trabajo de campo realizado en este estudio.

[3] En general, se trata de portales de noticias o de video que puede adscribirse a medios o instituciones reconocidas, tales como periódicos en línea y canales estatales, como es el caso argentino del Portal Encuentro del Ministerio de Educación de la Nación.