

Las producciones escolares hipermediales en contextos de inclusión tecnológica. Articulaciones con los procesos de alfabetización mediática

Autor:

Bavoleo, Mariana

Tutor:

Necuzzi, Constanza Inés

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magíster de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología Educativa

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Tecnología Educativa

TESIS DE MAESTRÍA:

"Las producciones escolares hipermediales en contextos de inclusión tecnológica. Articulaciones con los procesos de alfabetización mediática"

Tesista:

Lic. Mariana Bavoleo

Directora:

Mag. Constanza Inés Necuzzi

2019



Índice

Agradecimientos	p.4
Resumen	p.5
1.Introducción	p.6
1.1 Justificación	p.9
1.2 Planteamiento del objeto-problema	p.16
2. Estado actual del conocimiento sobre el tema	p.18
3. Marco teórico	p.25
3.1. Caminante no hay camino, se hace tecno al andar	
La tecnología educativa: antecedentes conceptuales y epistemológicos	p.25
3.1.1 Las primeras concepciones y abordajes: instrucción e instrumentos	p.25
3.1.2. Los debates sobre las TIC y las reconceptualizaciones en el ámbito educativo	p.31
3.1.3. El horizonte didáctico, los procesos de cambio e innovación	p.35
3.2. Se alquila para soñar, en realidad, era su único oficio	
Pantallas en la escuela: la comunicación en el centro de la escena	p.38
3.2.1. La sociedad de la información: consideraciones tecnológicas y socioeconómicas	p.38
3.2.2. La cultura digital y las nuevas formas de comunicación	p.44
3.2.3. Las prácticas mediadas y los materiales educativos tecnológicos	p.50
3.3. No está en ningún mapa, los lugares nuevos nunca lo están	
La comunicación hipermediada: la enseñanza de los medios de comunicación	p.56
3.3.1. Concepciones y posturas más allá de la alfabetización: digital, informacional, mediática y multimedia	p.56
3.3.2. Las hipermediaciones y las narrativas transmedia	p.67
3.3.3. El lenguaje en las producciones hipermediales	p.70





4. Aspectos metodológicos	p.76
4.1. Todo tiene un método... sólo falta saber encontrarlo	
Dimensión de la estrategia general	p.76
4.2. Lo esencial es no perder la orientación	
Proceso de recolección de datos y producciones	p.80
5. Análisis de datos y primeros resultados. Dimensiones y categorías sobre la producción escolar	p.88
5.1 Ya sabes el refrán... Gaviota que ve lejos, vuela alto	
Procesos, producciones y lenguajes	p.88
5.2 Si puede ser escrito o pensado, ¿puede ser hiper-filmado?	
Análisis de entrevistas, encuestas y producciones	p.94
5.2.1 El escenario, los actores y algunas percepciones	p.94
5.2.2 Las dimensiones centrales: roles, estrategias y tipos de producción	p.105
5.2.3 Las dimensiones centrales y categorías construidas	p.109
5.2.4 Las producciones escolares bajo lupa hipermedial: del registro a la creación potenciada. Selección de producciones para ilustrar las categorías construidas	p.118
6. Análisis interpretativo del problema objeto de esta investigación	
6.1 La metamorfosis	
Sobre las producciones escolares hipermediales con inclusión tecnológica	p.144
7. Conclusiones y expectativas futuras	p.154
8. Bibliografía	p.159
9. Anexos	
Anexo I	
Entrevistas, encuestas, gráficos e imágenes	
Anexo II	
Fichaje de documentos y producciones	





**Las producciones escolares
hipermediales en contextos
de inclusión tecnológica
Articulaciones con los procesos
de alfabetización mediática**



Agradecimientos

Embarcarse en un proceso de investigación puede parecer solitario, pero al mirar hacia atrás uno descubre que nunca ha estado a la deriva. Pensar, esbozar, escribir, buscar, volver a pensar, leer (en exceso), recolectar mucho, descubrir algo, analizar, borrar muchas veces, seguir escribiendo y alcanzar lo propuesto, no se logra solo.

En ese camino, son muchos los que acompañan sin saberlo... Tal vez por eso, al finalizar, parece tan imperioso agradecer:

A Constanza, mi tutora, sostén académico y pilar entusiasta invaluable.

A los profes, grandes colaboradores, que abrieron las puertas de sus aulas (reales y virtuales).

A mis colegas y amigos, compañeros de proyectos, actividades, debates, frustraciones, ilusiones y deseos.

A mis alumnos, cómplices diarios de mi propio proceso de aprendizaje.

A Susana y Ricardo, mis papás, maestros de profesión, cuerpo y alma.

A Juan Pedro, mi compañero de vida, motivador nato y piedra fundamental de mis proyectos.

A Julieta, mi hija, fundadora de sueños y esperanzas eternas.





Resumen

La presente investigación indaga sobre las producciones escolares hipermediales en los actuales contextos de inclusión tecnológica en los ciclos de especialización de los bachilleratos en Comunicación Social. El diseño contempló un universo acotado de escuelas de nivel medio de gestión privada, pertenecientes al ámbito de CABA. El proceso de recolección se circunscribió mediante una muestra intencional, por referato de escuelas y docentes usando la estrategia de selección por redes. Se realizaron entrevistas a docentes y encuestas a alumnos; luego se observó y exploró en profundidad una serie amplia de producciones escolares, consignas de trabajo, programas y otros documentos (planificaciones, contratos y/o acuerdos didácticos) a partir de la confección de un minucioso registro documental para analizar cómo la inclusión tecnológica se vincula con los procesos de alfabetización mediática.

Las prácticas comunicacionales insertas en el nuevo ecosistema mediático y la convergencia de lenguajes auspician cambios en el ámbito de la educación en medios. En el proceso de análisis se evidencia que la hipermedialidad se compone por una multiplicidad de elementos, en una diversidad de formatos comunicacionales y digitales, con una combinación de formas de compartir, conversar, visibilizar, producir y consumir. Los resultados muestran que la creación de contenidos hipermediales supone un conocimiento de los distintos lenguajes necesarios para poder codificar y decodificar las producciones multimodales. Conocer los elementos mínimos y las características exclusivas de cada lenguaje tiene una importancia significativa para posibilitar producciones integradas. Además se sostiene que las prácticas comunicacionales presentan diferentes dimensiones (roles, estrategias y tipos de producción) que se enlazan con vínculos de necesidad en las propuestas de alfabetización mediática.

La indagación tomó un año y medio. Se analizó y documentó sistemáticamente 312 producciones escolares en soporte digital, que se complementaron con 64 documentos institucionales, 95 encuestas a alumnos y 5 entrevistas a docentes; dando cuenta de un universo rico y potente de prácticas comunicacionales, que se despliegan al interior de las aulas, pero que trascienden las paredes escolares.





1. Introducción

Tecnología.

Es una de las palabras clave de esta tesis. Tecnología, es la palabra sobre la cual se enlazarán, circularán y articularán otras tantas. Tecnología es la palabra que determinó las inclusiones y exclusiones en el proceso de búsqueda; es la palabra que unió los ladrillos del trabajo de campo. Tecnología es la palabra que sólo tiene cuatro (4) acepciones en el diccionario de la Real Academia Española pero que tiene cerca tres cientos sesenta y nueve millones (sí, 369.000.000) de resultados en una búsqueda de menos de un (1) segundo en Google¹.

Tecnología, sí, es una palabra polisémica, persuasiva y conflictiva, de los últimos tiempos.

En el ámbito educativo, paisaje polarizado si lo hay, algunos se apropian de las tecnologías como “el puente” para garantizar la mejora de la calidad. Otros, clausuran todas sus puertas, cierran sus ventanas y se esconden bajo sus escritorios frente a los riesgos que podrían acarrear. Por supuesto los escenarios matizados existen, y son ricamente complejos, aunque es más difícil delimitarlos, verlos y pintarlos.

Esta tesis intenta abordar las producciones escolares hipermediales, en contextos de inclusión tecnológica e intenta hacer un recorte que permita aproximarse a los procesos de alfabetización mediática. Desde aquí, surgen interrogantes vinculados y de interés personal, sobre los que se aspira a reflexionar: el campo de la tecnología educativa, la alfabetización digital y mediática, y los procesos de hipermediación en la educación.

El abordaje del objeto-problema y los objetivos planteados implicará trabajar sobre estos aspectos. Es importante aclarar que la existencia de los instrumentos técnicos no es algo nuevo, la inclusión técnica y de tecnología, es casi fundante en las prácticas escolares. ¿Qué aspectos podrían ser novedosos entonces? En una sociedad en la que los nuevos medios de la información y la comunicación han permeado todos los espacios y han modificado, de una forma u otra la manera de comprender el mundo para las próximas generaciones no puede

¹ El dato corresponde a una búsqueda por palabra en Google.com el 31 de diciembre de 2018. En el mes de marzo 2018 cuando se inició el proceso de escritura de esta tesis la búsqueda arrojaba 149.000.000 resultados.





ignorarse la necesidad de reflexionar sobre las instancias de producción escolar en los ciclos de especialización de los bachilleratos en Comunicación Social.

Desde los lineamientos teóricos que se presentan se trata de realizar una introducción al campo de la Tecnología Educativa relevando algunas de las concepciones, perspectivas y debates asociados a la incorporación tecnológica. Se identifican algunos conceptos vinculados al proceso de cambio educativo, se contextualizan algunos de los aspectos más importantes referidos a la Sociedad de la Información y la cultura digital, para abordar las características de los medios emergentes e indagar sobre sus vínculos con los conceptos de alfabetización digital y la alfabetización mediática. Este desarrollo teórico incorpora algunos aspectos vinculados a las materialidades, las competencias y los sentidos en la inclusión tecnológica, para finalmente abordar la comunicación y la educación en medios desde las producciones hipermediales de los estudiantes.

En lo que refiere a la metodología y el trabajo de campo debe mencionarse que el diseño contempló un universo acotado a las escuelas secundarias de gestión privada, pertenecientes al ámbito de CABA. El proceso de recolección se centró en una muestra intencional construida por referato de escuelas y docentes usando la estrategia de selección por redes. Luego de la selección de docentes, los datos primarios privilegiaron la recopilación de producciones escolares, consignas de trabajo, programas y otros documentos (planificaciones, contratos/acuerdos didácticos). También se realizaron entrevistas a cada uno de los docentes seleccionados y encuestas a alumnos.

Se realizó un muestreo intencional para seleccionar diferentes tipos de producciones atravesadas por la inclusión tecnológica. La búsqueda y selección de producciones estuvo centrada en diversificar los tipos de consignas y lenguajes abordados por cada una de las asignaturas a cargo de los docentes elegidos.

Se evidenció que en el acercamiento inicial muchas de las producciones gráficas (visuales y textuales) o radiales parecían escapar a la definición de lo hipermedial. Sin embargo, fueron incluidas porque en la práctica escolar secuenciada “esas mismas” actividades quedaban progresivamente incluidas en los desarrollos hipermediales posteriores.

A partir del proceso de selección se revisó integralmente el corpus comparando la información recogida para encontrar patrones, roles y estrategias recurrentes. Se utilizó el método





comparativo constante, bajo esta perspectiva los indicadores y las categorías para el análisis se construyeron luego de una revisión inicial del material completo (producciones, documentos y entrevistas). En ese proceso, se filtraron aquellas que estaban incompletas, eran incoherentes con la propuesta escolar, no desarrollaban los puntos solicitados en las consignas o tenían algún error técnico de visualización. El corpus original quedó compuesto por 312 producciones comunicacionales, en formato digital, de alumnos.

Las decisiones tomadas en la delimitación de objetivos y aspectos metodológicos impulsaron la búsqueda, identificación, construcción y desarrollo de una serie de dimensiones y categorías que permitieron abordar el objeto de estudio.

El proceso de análisis se divide en dos apartados. El primero delimita conceptualmente los procesos, producciones y lenguajes desde el campo disciplinar; explicita y problematiza el escenario, los actores y algunas percepciones vinculadas; describe los resultados de las entrevistas, encuestas y producciones; desarrolla las dimensiones centrales y categorías construidas; y finalmente aborda los tipos de producciones resultantes. El segundo expone una serie de reflexiones para avanzar en el proceso de análisis; desarrolla los lineamientos teóricos, ya abordados, en relación con los datos, las dimensiones y categorías construidas para profundizar la interpretación de los resultados sobre las producciones escolares hipermediales con inclusión tecnológica.

Finalmente se enuncian una serie de consideraciones, a modo de cierre, sobre los posibles cambios en los procesos de alfabetización mediática en el contexto de la cultura de la convergencia. Asimismo, se sistematizan los hallazgos de las dimensiones y las categorías construidas en la investigación; se exponen los resultados del análisis de las producciones escolares tratando de identificar como se articulan los lenguajes comunicacionales en las producciones escolares hipermediales impactadas por tecnologías; y se presentan algunas expectativas futuras vinculadas a las próximas investigaciones.





1.1. Justificación

El contexto de descubrimiento y la situación problemática

En el actual contexto, resulta innegable que los cambios técnicos y socioeconómicos ocurridos en las dos últimas décadas suponen una completa redefinición de los aspectos básicos de nuestra vida cotidiana, especialmente en la manera en la que nos comunicamos con los otros. Por primera vez en la historia es técnicamente posible que todos los sujetos sean temporalmente productores y receptores de mensajes al mismo tiempo.

La movilidad y el aprendizaje móvil existen desde la inclusión del libro como objeto de transporte. La creación de la imprenta es el germen que posibilita la masificación de información en gran escala, propia de los sistemas de medios de comunicaciones de masas que luego predominarán en el siglo XX. A mediados del mismo siglo, mientras el cine, la radio y la televisión invaden la vida cotidiana, se consolidan el sistema y el lenguaje binario aplicados al ámbito de la informática.

Luego en los años '70, la primera transmisión de mensajes por la red de ARPANET sentará las bases del correo electrónico y el desarrollo de Internet. Se acuña el concepto de ciberespacio y la idea de realidad virtual comienza a concretarse. Paulatinamente, la evolución de las computadoras auspiciará el pasaje de lo analógico a lo digital.

No obstante, a partir de los años '90 el concepto de desplazamiento se convierte en el nuevo contexto de la comunicación y a futuro del aprendizaje. El surgimiento de los medios digitales, los dispositivos móviles y la tecnología inalámbrica provocan una ruptura: son los sujetos los que deciden dónde y cuándo acceden a los contenidos y establecen una comunicación. A diferencia de los medios masivos tradicionales, el acceso y el consumo coincidente con otros es más inusual (Vacas, 2010).

En 2000 estalla Internet, las páginas web irán evolucionando desde las primeras más estáticas, donde se jerarquiza la transmisión de información unidireccional, hacia una web orientada a la conversación y a la interacción: aparecen los blogs y su importancia no reside en cada uno de ellos, ni siquiera en la lista de los 100 más leídos, sino en el entramado de conversaciones que emerge de los enlaces y comentarios entre ellos (Ortiz De Zárate Tercero, 2008).





En 2004 se lanza Facebook y luego se inaugura la red de microblogging Twitter, surgen las redes sociales que poseen la misma lógica bidireccional y participativa. Simultáneamente, se produce la introducción de la nueva generación de celulares 3G que, a causa de la mejora de su velocidad de transmisión incorporó el mundo multimedia nuevas aplicaciones como las videoconferencias y la transmisión de voz con calidad equivalente a las redes fijas. Este acontecimiento acompañado por la inclusión de pantallas táctiles (*touch screen*) produjo un salto cualitativo en la evolución de los celulares móviles (*smartphones*) que, progresivamente, será acompañado por un mayor desarrollo de los sistemas operativos móviles (Android, IOS, Windows Phone, etc.) y la multiplicidad de aplicaciones.

A partir del año 2007, comienzan a comercializarse nuevos modelos de *tablets*, con tamaño y peso reducidos. Entre sus características más novedosas está la pantalla táctil que facilita la manipulación de imágenes, música y videos en relación con el uso del *mouse*. Hay datos que señalan que el uso de *smartphones* y *tablets* creció un 115% entre el 2013 y 2014, e incluso se estima que la mitad de los usuarios activos utilizan dispositivos móviles únicamente (Khalaf, 2014).

En este contexto, se presencia un proceso de convergencia donde existen cada vez menos diferencias en las funcionalidades que ofrecen los distintos dispositivos móviles: aquellos que por su reducido tamaño (de bolsillo) pueden ser fácilmente transportados, poseen una determinada autonomía de uso y posibilidades de conectividad a distintas redes o aplicaciones.

Vinculado con el ámbito educativo, y a nivel internacional, existe el programa One Laptop per Child (OLPC, Una computadora portátil por niño). Este es el primer antecedente del modelo uno a uno. También se ha conformado la Alianza Móviles para la Educación de la que participan donantes, ONG y el sector privado, entre otros. La finalidad de esta alianza es disminuir las barreras para el acceso a las tecnologías móviles adecuadas flexibles y de bajo costo. Organiza anualmente un simposio que reúne expertos estableciendo compromisos que permitan accionar desde proyectos seleccionados de aprendizaje móvil (Rivoir, 2012).

Otro de los modelos que promueve el aprendizaje móvil es el conocido como BYOT (Bring your own technology o Trae tu propia tecnología) que trata de incentivar la utilización de las tecnologías móviles a partir de los dispositivos con los que ya cuenta cada alumno. Así, se





traslada el costo de la obtención del dispositivo a los alumnos por lo que deberán preverse políticas que colaboren con su provisión (Quillen, 2011).

A nivel regional, en América Latina, se han desarrollado fuertes acciones vinculadas con la inserción de las TIC en el campo de la educación como un modo de reducir las desigualdades sociales y de favorecer la inclusión de los sectores más desprotegidos. Chile, Brasil, México y Costa Rica fueron los países que primero comenzaron a implementar un plan de políticas vinculadas con las TIC. En la década de los '90, efectuaron el lanzamiento de programas que incorporaron equipamiento y conectividad como factor diferencial en educación. Paulatinamente, otros países latinoamericanos fueron diseñando y lanzando sus propios programas.

En la Argentina, existen varios programas de educación digital que promueven el aprendizaje móvil. Uno de ellos, y el mayor por su carácter nacional, fue el Programa Conectar Igualdad que distribuyó y entregó más de 5 millones de netbooks. Tuvo como objetivo reducir la brecha digital existente promoviendo la igualdad de oportunidades que garantizara el acceso a los recursos tecnológicos. A nivel jurisdiccional otras experiencias fueron el Plan Sarmiento del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que entregó aproximadamente 240 mil equipos, el Plan Joaquín V. González de la provincia de La Rioja y múltiples programas de equipamiento para el nivel primario e inicial en varios municipios de la provincia de Buenos Aires (Vacchieri, 2013).

Debe aclararse que estos programas se desarrollan en el ámbito de la educación de gestión pública; en el ámbito de la educación de gestión privada la incorporación y equipamiento tecnológico depende de las diferentes estructuras y posibilidades particulares de cada escuela (tanto institucionales como de la comunidad educativa en su conjunto) en grados diversos y de compleja sistematización.

Con respecto al acceso a Internet, debe mencionarse que el mismo no es igual en todo el territorio: fuera de las grandes ciudades, en el resto del país hay escenarios variados: desde conexiones inestables a inexistentes. En este marco, una de las políticas de estado relevantes en torno a la conectividad es la de Arsat (Empresa Argentina de Soluciones Satelitales S.A.) que ya lanzó dos satélites geoestacionarios (2014 y 2015), con el objetivo de posicionarse como una empresa de infraestructura mayorista de Internet para integrar el acceso a las diversas regiones del país y realizar ofertas más competitivas.





También se calcula que para fin del año 2018 la contribución del mercado de las aplicaciones se elevará al 33%, y se proyectan incrementos a futuro en los mercados latinoamericanos potencialmente mayores. Según el estudio *“2018 Global Digital”*, elaborado por *We are Social y Hootsuite*, estos datos están en paralelo con el aumento de usuarios en conexión; alcanza a 4.021 millones de personas (Mercadeo Global, 2018).

El uso de datos móviles está creciendo a la par, las proyecciones de la empresa Cisco estiman un aumento anual del 42% en el uso de datos para 2021. La compañía de telecomunicaciones cree que se llegarán a los 5.5GB por usuario, seis veces la cifra que se contabilizó en 2016. Frente al aumento de consumo de contenidos, las operadoras rentabilizan el creciente consumo de datos. Se calcula que los ingresos por este concepto se incrementarán a un ritmo del 4% anual hasta 2020 (Ámbito Financiero, 2018).

En varios estudios de Castells y Hall (2001) se señala que la globalización impacta no sólo en el ámbito económico sino también en los vínculos entre tecnología, sociedad y cultura, resignificando las concepciones de tiempo y espacio, las formas de producción y de gestión comercial. Las redes virtuales se convierten en las nuevas formas de comunicación en las que se desarrollan las relaciones sociales que no escapan a la nueva cultura digital.

En lo que refiere al concepto de cultura, podría mencionarse que, de la misma forma que la llegada de los medios de comunicación implicó la producción de una cultura masiva que redefinió el concepto de cultura dominante y popular, el surgimiento de los medios digitales o emergentes y los dispositivos móviles trae consigo el concepto de que la cultura también es digital al modificar las formas de interacción y socialización.

Desde la experiencia personal en diversos niveles educativos podría decirse que el acceso a la información es instantáneo y la educación se entremezcla cada vez más con las actividades cotidianas. A diferencia de otras épocas el aprendizaje continuo y transversal cobra mayor protagonismo. Las tecnologías invaden y cuestionan los límites entre la vida pública y privada.

En los últimos diez años, las oportunidades de acceso y conectividad, el abaratamiento y ampliación de la funcionalidad de los dispositivos, las políticas de estado, la atracción y fascinación de los jóvenes que se convierten en prosumidores, comienzan a impulsar la entrada sostenida de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en diversos ámbitos educativos.





Todos estos factores impulsan el concepto de aprendizaje móvil o *mLearning* (donde la *m* abrevia a *mobile*), que empieza a concebirse como una forma de enseñanza y aprendizaje mediada por el uso de diversos tipos de dispositivos portátiles, como *netbooks*, teléfonos celulares inteligentes y *tablets*. Según la UNESCO (2013) el aprendizaje móvil involucra la utilización de tecnología móvil a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar; puede realizarse de muchos modos diferentes: hay quien utiliza los dispositivos móviles para acceder a recursos pedagógicos, conectarse con otras personas o crear contenidos, tanto dentro como fuera del aula (p.6).

Los alumnos acceden a *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, *netbooks*; y desde allí a la información por distintos medios comunicándose desde distintos entornos. Se habla de una conexión 24 x 7, las veinticuatro horas del día, los siete días de la semana. La ubicuidad favorecida a partir de la incorporación de los dispositivos móviles propone un nuevo modo de acceso donde no hay lugar, horario, ni límites posibles, todo dependerá del usuario y de sus intereses.

Los jóvenes hablan de las experiencias comunes de su generación refiriéndose a Internet, la Red, los dispositivos manuales y *smartphones*, además de las relaciones sociales que estos facilitan. La juventud se entiende cada vez más a sí misma “como parte y protagonista de los aparatos tecnológicos” (Gardner y Davis, 2014).

Las ideas y factores enumerados hasta aquí delinean un nuevo escenario en el cual los procesos de alfabetización se tejen en un contexto de convergencia digital y mediática que conjuga nuevos y viejos dispositivos, medios emergentes y tradicionales.

Roxana Morduchowicz (2016) afirma que, si la escuela quiere integrar la cultura juvenil, no puede ignorar el lugar que ocupa el celular en los adolescentes. En la actualidad, la identidad de los chicos se vincula muy estrechamente con las tecnologías y es clave estar al tanto de sus consumos culturales. Para la educación del siglo XXI, saber cómo utilizan las pantallas en su vida diaria es esencial y la incorporación del celular en la clase resulta fundamental.

La autora recalca que durante años la escuela ha incorporado medios o tecnologías, pero el problema se genera cuando su incorporación se realiza bajo viejas lógicas o metodologías. Menciona que, si utiliza un diario para buscar sustantivos o verbos, desaprovecha el potencial del periódico. Si propone mirar en clase una película para luego resumir su contenido, olvida la





riqueza audiovisual del film. Si usa el celular para copiar y pegar un dato de Internet (sin contrastar y analizar diferentes sitios), el uso del móvil y de la Web se empobrece.

Cabría preguntarse si la educación del siglo XXI se encuentra en un estadio de evolución que la diferencia sustancialmente de los modelos progresistas desarrollados en los últimos cien años. La escuela actual parece no corresponderse con los intereses de los alumnos y con las destrezas que se requieren en estos tiempos.

Paula Sibilia (2012), establece una duda fundamental... ¿Está la escuela en condiciones de revisar la matriz de sus prácticas inerciales y acompañar la nueva configuración social en tránsito resignificando su rol y su quehacer? Para la autora, es innegable que la escuela afina sus cimientos en una herramienta ancestral que se ve sofocada por el avance de la cultura audiovisual: la palabra. Es por esto que no sorprende que el aula escolar se haya convertido en algo terriblemente aburrido, donde predomina la apatía y el escaso entusiasmo de los dinámicos niños contemporáneos.

Sibilia (2012) afirma que cuando el niño deja de ser un alumno por antonomasia y se convierte, antes que nada, en un usuario de medios de comunicación, y en un consumidor más activo que muchos adultos, se constata una obviedad que no debería ser tal, la lógica de mercado se ha generalizado. En estas circunstancias, la escuela compite en un entorno donde la “triple alianza” entre medios de comunicación, tecnología y consumo conquista la atención del alumnado del siglo XXI (pp. 63-65).

Una de las principales controversias que aparece al analizar estas cuestiones gira en torno a si la escuela debe competir con la lógica de los medios, la tecnología y el consumo.

Hay múltiples tecnologías que se utilizan habitualmente, integradas a la vida diaria y utilizadas sin explicitar, sin hacer consciente, en qué medida circunscriben las prácticas educativas. En la historia de la humanidad, tecnologías como la escritura, la imprenta, el teléfono, la radio, el cine y la televisión, han implicado cambios y rupturas profundas; no obstante, el ciclo de introducción, implementación y desarrollo de las TIC, se está llevando a cabo a mayor velocidad que cualquier otra tecnología previa y al igual que las tecnologías precedentes, no han sido inicialmente creadas y diseñadas específicamente para los ámbitos educativos.





Aprender, se acerca cada vez más a producir y construir saberes, en cualquier momento y lugar, con el alumno como protagonista y el docente como mediador y agente de cambio. Los jóvenes cuentan con una amplia experiencia como usuarios de los medios: acumulan horas de televisión y cine, participan en redes sociales, frecuentan sitios web y otros medios digitales. Sin embargo, también es evidente que el contacto permanente con el sistema cultural mediático no implica necesariamente que estén alfabetizados en ese sentido.

Por eso, la alfabetización mediática e informacional (AMI), que consiste en la capacidad de buscar, localizar, seleccionar y evaluar la información proveniente de los medios y otros proveedores, como bibliotecas, museos y archivos, representa un horizonte de trabajo. Este tipo de alfabetización significa comprender cómo funcionan esos medios, poder evaluar sus mensajes y adquirir la habilidad para producir contenidos propios, empleando sus géneros, formatos y lenguajes. Cuanto más crítico sean los usuarios, más exigentes serán al momento de evaluar la calidad de los mensajes. Es altamente probable que los usuarios busquen y evalúen la calidad informativa, si comprenden que la información no es sólo un producto de los medios, sino un derecho del ciudadano, que puede sintetizarse como el derecho a recibir, difundir e investigar (UNESCO, 2011; Fundación Noble, 2017).

En este marco es que específicamente en la Ciudad de Buenos Aires, desde 2015 rige la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES) y las nuevas modalidades de Bachilleres en Comunicación (entre otras). El Ministerio de Educación de la Ciudad se encuentra trabajando en ella conforme a lo resuelto por el Consejo Federal de Educación, presidido por el Ministro de Educación de la Nación.

En 2017 la NES llega progresivamente a los ciclos especializados y tiene como meta “optimizar el sentido y la relevancia de la oferta formativa para los adolescentes, potenciar el funcionamiento de las instituciones escolares y su capacidad para la gestión eficiente de la acción educativa y la implementación de nuevos formatos curriculares, diversificar las modalidades y los formatos pedagógicos y las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria, y actualizar los contenidos educativos considerando las culturas juveniles, la pregnancia de la cultura digital, los avances y descubrimientos en los planos científico y tecnológico propios del siglo XXI” (Ministerio de Educación CABA, 2018).

Si bien los bachilleratos especializados en Comunicación ya existían con diversos tipos de titulaciones, las modificaciones introducidas por el nuevo diseño curricular abrieron los





debates en torno a la unificación de los contenidos, la distinción de los tramos de formación específica, el rol de la disciplina, y sus nuevas vinculaciones con las TIC, tanto en la especificidad de las producciones mediáticas como en la transversalidad de sus prácticas.

La importancia de estudiar este tema tiene que ver justamente con la presencia y la incorporación de las tecnologías, con su forma de representar, modelar y tamizar el mundo contemporáneo. La llegada hacia el entorno educativo es inevitable por las posibilidades que ofrece desde la accesibilidad, ubicuidad, movilidad y portabilidad. Asimismo, ofrece el desafío de indagar acerca de cómo se expanden las barreras del aula y en qué medida se concreta la auténtica autonomía de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en este contexto intra y extra muros.

1.2. Planteamiento del objeto-problema

En base al contexto, la situación problemática y los antecedentes relevados se focaliza el siguiente objeto de estudio:

Las producciones escolares hipermediales en los actuales contextos de inclusión tecnológica en los ciclos de especialización de los bachilleratos en Comunicación Social, en el ámbito de CABA, y sus articulaciones con la alfabetización mediática.

El planteo del problema se acota bajo los siguientes interrogantes:

¿Qué rasgos, funcionalidades y/o lógicas de los nuevos dispositivos atraviesan las producciones escolares de los alumnos en los ciclos de especialización? ¿Qué rasgos y características asumen las actividades, teóricas y proyectuales, con la presencia de los dispositivos tecnológicos en las aulas?

¿Cuáles son y cómo se caracterizan las producciones escolares hipermediales en los ciclos de especialización? ¿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?





¿Qué lugar ocupa el conocimiento en estos escenarios vinculados con la alfabetización mediática? ¿Qué desafíos de formación y desarrollo de competencias para gestionar y producir conocimientos están latentes?

¿De qué maneras influye la inclusión tecnológica digital en los procesos de alfabetización mediática? ¿Por qué? ¿Cómo se vinculan los nuevos dispositivos tecnológicos con los procesos de alfabetización mediática? ¿Se generan producciones escolares de nuevo tipo?

Objetivo general:

Indagar cómo la inclusión tecnológica se vincula con los procesos de alfabetización mediática en las producciones escolares hipermediales de los bachilleratos en Comunicación Social.

Explorar y analizar los posibles cambios en los procesos de alfabetización mediática en el contexto de la cultura de la convergencia y de la conectividad.

Objetivos específicos:

Analizar y caracterizar las producciones escolares hipermediales en las materias especializadas de los bachilleratos en Comunicación Social.

Describir los escenarios de educación en medios con inclusión tecnológica que generan estas producciones.

Recopilar y analizar las valoraciones que los alumnos tienen sobre la inclusión de las tecnologías, sus propias producciones hipermediales, y las competencias mediáticas/informacionales vinculadas a las mismas.





2. Estado actual del conocimiento sobre el tema

La existencia de los instrumentos técnicos en sí no es novedosa, pero en una sociedad en que los nuevos dispositivos y medios emergentes han permeado todos los espacios y la manera de comprender el mundo para las próximas generaciones, no puede ignorarse la necesidad de reflexionar sobre las relaciones de la movilidad y la portabilidad en los espacios educativos. Al intentar buscar sus antecedentes, un breve recorrido por la Tecnología Educativa sitúa su campo de conocimiento en los principios de la década de 1950, donde se vincula con las herramientas o técnicas para intentar dar una respuesta a la incorporación de medios y materiales para la enseñanza. Edith Litwin (2005) explica que la tecnología educativa se impregnó de una concepción eficientista de la enseñanza y de clara derivación conductista para las interpretaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A mediados de la década del '60 comienzan a incorporarse los avances de la psicología cognitiva para analizar los medios desde los procesos cognitivos provocados. Luego hacia fines de la década se vislumbran dos caracterizaciones sobre la Tecnología Educativa: una en sentido restringido y otra en sentido amplio. La primera vinculada al empleo de las nuevas técnicas con la limitación artefactual y la segunda identificada con un conjunto de procedimientos, principios y lógicas para atender los problemas educativos (Maggio, 1995).

En los últimos años, el desarrollo sin precedentes de las tecnologías digitales de la información y la comunicación ha redoblado el interés de los especialistas por estos artefactos simbólicos. Dado el poder automultiplicador del discurso instituido por las TIC y su omnipresencia en la sociedad, un desafío fundamental de las investigaciones y propuestas tecnológicas consiste en no minimizar el conocimiento acumulado por el campo de estudio de la Tecnología Educativa, para no vaciar las iniciativas de contenido educativo (Sancho Gil, cit en de Pablos Pons, 2009, p.62).

Diversos autores y expertos coinciden en señalar que los nuevos desafíos educativos involucran nuevas capacidades de los estudiantes para realizar operaciones complejas de producción, moverse en distintas plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la cultura digital. Burbules y Callister (2001) consideran que es indiscutible que Internet y las nuevas pantallas son los contextos en los cuales se dan las interacciones que combinan y entrecruzan las actividades de indagación, comunicación, construcción y expresión. Para los





autores las TIC en la educación son consideradas como un territorio potencial de colaboración, un nuevo espacio para las actividades de enseñanza y aprendizaje.

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 las prácticas convencionales (James, 2002).

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 (Cooperberg, 2002).

Asimismo, Carina Lion (2006) sostiene que si hay algo que Internet (y su gran caudal de información) permite volver a pensar es qué es la educación, qué es el aprendizaje y qué es el conocimiento. Explica que paradójicamente mucho se habla de su incorporación y su impacto; y poco se profundiza acerca de si se conciben como medios o fines en sí mismos, quedando relegadas las preguntas por su dimensión didáctica en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

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; Lion (2006) destaca que las nuevas herramientas pueden invitar a revisar las prácticas docentes, no sólo desde una mirada pedagógica, sino también desde un enfoque político, social y económico.

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).

Según un informe de investigación realizado por Landau, Serra y Gruschetsky (2007) para la Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, en las últimas décadas, los nuevos estudios sobre la alfabetización (Street, 2003; Gee,





2003, entre otros) y los trabajos sobre la literacidad (Cassany, 2006) han generado una serie de reconceptualizaciones acerca de las formas en que es definido y analizado el proceso de alfabetización. Entre ellas se destacan que la alfabetización digital se incluye en el ámbito de la alfabetización general; la alfabetización deja de vincularse exclusivamente con las nociones básicas de lectura, escritura y cálculo; la lectura y la escritura de textos verbales, icónicos o audiovisuales ya no son vistas como habilidades generales vacías de contenido; la alfabetización es considerada como “múltiple” porque se vincula con distintos espacios de actuación o ámbitos semióticos.

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.

Para David Buckingham (2008) los cambios marcan la necesidad de propiciar nuevas dimensiones en el concepto de alfabetización; considera que debe hablarse de una alfabetización mediática (que incluya la alfabetización digital). La educación mediática se propone desarrollar competencias de bases amplias, que no sólo se relacionan con la cultura letrada, sino también con otros sistemas simbólicos de imágenes y sonidos. La posibilidad de “digitalizar” toda una variedad de formas diferentes de comunicación (no sólo escritura, sino también imágenes visuales y en movimiento, música, sonido y habla) transforma la computadora en mucho más que una calculadora o una máquina de escribir con memoria: la convierte en un medio que permite proporcionar y producir, no sólo textos escritos, sino una variedad de formatos y, como resultado, la pantalla digital ha devenido punto focal de toda una variedad de opciones de entretenimiento, información y comunicación (p.110).

Según la 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.

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, etc.).

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 sólo 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 sólo 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 las 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 comunicativo en su conjunto se organiza bajo una lógica diferente en contraste con los medios tradicionales. (Puig, 2001; Santamaría, 2004; Lamarca, 2008; Scolari, 2013)

Estas formas de producir y leer los mensajes también llevan a problematizar, aún más, el concepto de brecha digital. 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 sólo 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.

Según estudios del Ministerio de Educación de la Nación, las nuevas tecnologías y los avances en el mundo digital están dando lugar a profundas transformaciones socioculturales que afectan a las comunidades, a los individuos, a los gobiernos y a las industrias. La escuela, que ya hace tiempo disputa con los medios la tarea de socializar a niños y adolescentes, tiene que buscar nuevas estrategias frente a la incesante multiplicación tecnológica y su penetración en todos los intersticios de la vida cotidiana (Pini et al., 2012, p.5).

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 de 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/softwarees 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, y para trabajar con otros en armonía. (pp. 64-65)





Al mismo tiempo, en relación con los antecedentes metodológicos, hay experiencias que muestran que la inclusión de las nuevas tecnologías ha ganado terreno en el escenario educativo y pedagógico. Distintos instrumentos para la recopilación de datos aportan información desde la propia percepción de los alumnos hasta el estudio de los entornos de aprendizaje móvil, revisando tendencias y modelos en los procesos educativos.

Algunas investigaciones focalizadas en modelos cualitativos se centran en la recopilación de datos mediante observaciones, relevando tendencias de uso y aplicaciones, o bitácoras personales digitales para llevar a cabo un ejercicio de reflexión diaria que recopile formas, intensidades y canales de los aprendizajes (Tabuenca et al., 2013).

Otras proponen descripciones interpretativas del campo prefijando dimensiones como la usabilidad de los dispositivos, la usabilidad pedagógica, la usabilidad de las interfaces para los usuarios y la usabilidad del contenido educacional (Arjona Heredia y Gámiz Sánchez, 2013).

A modo de síntesis, se podría indicar que en el relevamiento realizado se destaca 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.





3. Marco teórico

"Caminando en línea recta, uno no puede llegar muy lejos"

El principito

Antoine de Saint-Exupéry

3.1. Caminante no hay camino, se hace tecno al andar

La tecnología educativa: antecedentes conceptuales y epistemológicos

3.1.1. Las primeras concepciones y abordajes: instrucción e instrumentos

Al intentar buscar sus antecedentes, un breve recorrido por la tecnología educativa sitúa su campo de conocimiento en los principios de la década de 1950. En sus orígenes la disciplina se vincula con las herramientas o técnicas para intentar dar una respuesta a la incorporación de medios y materiales para la enseñanza. Edith Litwin (2005), una de las mayores especialistas y referentes en el campo, explica que la tecnología educativa surge con fuerza en los Estados Unidos, donde en sus orígenes, se impregnó de una concepción eficientista de la enseñanza y de clara derivación conductista para las interpretaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así como surgieron definiciones artefactuales, que sujetaban la tecnología educativa a los medios tecnológicos producidos para la educación; la autora sostiene los intentos de dar respuestas totalizadoras a la problemática de la enseñanza; generó posteriormente una fuerte controversia, respecto de su sentido y su valor, que ha atravesado el campo durante varias décadas.

Indagando sobre éstas, Juan de Pablos Pons (2009) sostiene que la primera referencia específica no aparece en el ámbito de la educación sino en los cursos diseñados para especialistas militares apoyados en instrumentos audiovisuales, impartidos durante la Segunda Guerra Mundial:

Las primeras iniciativas tuvieron como resultado el diseño de cursos para la formación de especialistas, basados en el uso de medios audiovisuales (fundamentalmente películas didácticas) y se realizaron en el ámbito militar. Se trataba de acortar la duración de esos cursos, en un contexto bélico, sin que se





perdiera su eficacia formativa. Su finalidad era entrenar a especialistas para trabajar en las cadenas de montaje destinadas a la construcción de vehículos, aviones, material bélico, etc. (p. 97)

Asimismo, de Pablos Pons coincide con el planteo de Litwin y sostiene que las definiciones artefactuales han generado influencias en las líneas de reflexión que han perdurado hasta la actualidad. Estas ideas han fomentado un ilusionismo tecnológico que se fundamenta en la idea de que la utilización de todo nuevo medio representa por sí mismo una mejora y una innovación. El autor argumenta que durante mucho tiempo el término tecnología se ha relacionado y asociado explícitamente con las máquinas y su funcionamiento.

En su constitución, se puede rastrear la presencia de perspectivas de diferentes campos; en otras palabras, desde varias trincheras se “apuntalaba” hacia una misma dirección. La influencia del conductismo, la sociología funcionalista, las primeras teorías sobre las comunicaciones de masas, la teoría de la información y los enfoques sistémicos, confluían en visiones (simplicadas y reduccionistas) de refuerzos múltiples.

El paradigma conductista se consolida en las primeras décadas del siglo XX. Desde sus inicios sus bases estarán marcadas por el modelo científico empirista predominante, heredando sus características asociacionistas. De este último concepto se derivarán los principios más importantes del conductismo: el anticonstructivismo, el reduccionismo y el elementalismo. Influido por la teoría de los reflejos condicionados de Pavlov y por el conductismo de Watson, Frederic Skinner² creyó que era posible explicar la conducta de los individuos como un conjunto de respuestas fisiológicas condicionadas por el entorno.

Es interesante destacar que paralelamente, entre las décadas del '30 y '40, en el ámbito de la comunicación las ideas de la Mass Communication Research tienen una amplia aceptación. Las primeras reflexiones, desde la visión sociológica, retomarán la teoría conductista para leer los medios masivos. Entre ellos, Harold Lasswell (1948) sostendrá que los medios operan como una inyección (estímulo) que genera una serie de respuestas (efectos) directos. La radio y la

² Burrhus Frederic Skinner: fue uno de los mayores referentes de la teoría conductista aplicada al ámbito de la enseñanza. Se interesó inicialmente por la biología y el comportamiento animal, se graduó como psicólogo y obtuvo su doctorado en 1931. En 1953, Skinner construyó su máquina de enseñar en la que aplicaría de forma automática sus principios de aprendizaje a la enseñanza.





televisión serán medios técnicos de circulación simbólica eficaz que podrán moldear las mentes de una audiencia pasiva y amorfa. (Lasswell, cit en Marafioti, 2005, p.143)

Así, desde diferentes áreas disciplinares, subyace una misma aspiración, la modelización de los comportamientos y pensamientos. En esta línea los programas educativos se definirán como una serie de segmentos informativos progresivos. Frente a una secuencia estructurada de contenidos, se analizarán con detalle los objetivos finales y se establecerán las conductas que (a la larga) llevarán al logro de los mismos. Dos palabras parecen sintetizar estas ideas: dosificación y segmentación.

En este marco, Juana María Sancho Gil (2002) explica que el modelo de docente que predomina está vinculado a la imagen de un “técnico” que debe manejar y ajustar hábilmente los recursos e insumos educativos; mientras que el alumno será un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados desde el exterior.

Claramente, la autora argumenta que la desvinculación entre los fines y los medios de enseñanza redujeron el proceso de enseñanza y aprendizaje a la memorización de hechos de escaso valor; empobrecieron la experiencia de aprendizaje del alumnado y abrieron paso a la utilización de pruebas estandarizadas para evaluar sus aprendizajes (Sancho, 2002, p.127).

Al mismo tiempo señala que las contribuciones de la psicología del aprendizaje y las teorías de la comunicación constituyen algunas de las bases iniciales para la tecnología de la instrucción. En el caso de la Tecnología Educativa explica que, desde una visión tradicional, ha resultado habitual vincularla con la utilización de instrumentos y medios con una finalidad pedagógica; sin embargo, esto ha resultado fundamental para marcar el nacimiento de la Tecnología Educativa como campo.

Luego, a mediados de la década del '60 comienzan a incorporarse los avances de la psicología cognitiva para analizar los medios desde los procesos cognitivos provocados. Manuel de la Mata, María Jesús Cala, Mercedes Cubero y otros (2009) explican que la idea del origen social de los procesos psicológicos implica asumir que para poder entender al individuo se deben comprender las relaciones sociales en las que se desarrolla: analizar sus actividades definidas socio-históricamente.





Los autores retoman los desarrollos teóricos de Lev Vygotsky y argumentan que el desarrollo psicológico del individuo se deriva de su participación en las actividades culturales, convirtiéndose así la historia sociocultural en motor del desarrollo humano:

Los artefactos modifican la acción humana formando amplias y complejas redes de interconexiones. Esta cuestión resulta de gran interés para analizar el papel de las tecnologías (tecnologías audiovisuales, TIC) en la educación por dos razones: el análisis del papel de las tecnologías en la educación puede hacerse concibiéndolas como artefactos que median las actividades educativas, posibilitando la aparición de nuevos sistemas de actividad en los que se introducen cambios con respecto a las formas anteriores de las actividades educativas. En definitiva, la introducción de nuevas herramientas, de nuevos artefactos, modifica la actividad educativa (dentro y fuera del aula). Al mismo tiempo, cuando hablamos de artefactos, en este caso de artefactos relacionados con las nuevas tecnologías, no nos estamos refiriendo sólo a los ‘aparatos’. También las reglas de uso y los saberes, creencias e ideologías asociadas a las nuevas tecnologías son artefactos que modifican la actividad educativa y deben, por ello, ser objeto de nuestro análisis (Manuel de la Mata, M^a Jesús Cala, Mercedes Cubero y otros, 2009, pp. 182-183).

Se explicita que las actividades cognoscitivas que tienen lugar dentro del aula no pueden reducirse a cuestiones susceptibles de ser estudiadas exclusivamente desde el punto de vista psicológico, deben reinterpretarse a luz de un contexto más amplio.

Por lo que también Mario Carretero (2009) afirma que en dicha situación intervienen múltiples factores de tipo social y cultural que van más allá del fenómeno estrictamente psicológico. El autor releva la cuestión de los mecanismos de aprendizaje que tienen que ver con la comprensión y la motivación en el marco de los principios constructivistas y cognitivos de la enseñanza.

Es ineludible plantear esta cuestión en un momento en el que, en algunos ámbitos educativos, se ofrece una imagen demasiado fácil y estereotipada del constructivismo. Dicha imagen suele partir de la convicción de la aplicación de fórmulas tipo “tomemos los conocimientos previos del alumno, planteémosles conflictos cognitivos y modifiquémoslos” solucionará fácilmente los problemas (Carretero, 2009, p.34).





Desde esta perspectiva, la concepción de la educación implica que el proceso de desarrollo individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular (Hernández Rojas, 1998). Consecuentemente, el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones en las que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Esto se fundamenta en la idea que los individuos no son meros productos del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, por el contrario, son atravesados, condicionados y posibilitados por estas construcciones que van produciéndose día y día como resultado de ambos factores.

A fines del siglo XX, el educador y filósofo Gary Fenstermacher estableció un postulado sobre la enseñanza que logró diferenciarla claramente del aprendizaje. En esta concepción contemporánea de la enseñanza el planteo de Fenstermacher destaca que enseñar y aprender están relacionados del mismo modo que correr una carrera y ganarla. Se enseña para que otro pueda aprender, no existiría enseñanza sin la presencia del otro; no obstante, la enseñanza no garantiza el aprendizaje. Así, explica que la existencia del aprendizaje depende de la enseñanza, no deviene de éste como causa porque la relación entre un término y otro no es de causalidad, sino de dependencia ontológica (Fenstermacher, 1989).

Esta conceptualización analítica permitió volver a interpretar los problemas de la enseñanza, especialmente cuando los aprendizajes aparecen como no logrados pues la ausencia de logro no supondría la ausencia de enseñanza. Al analizar las tareas que realizan tanto docentes como estudiantes se perciben grandes diferencias entre ellas (Necuzzi, 2018, p.22).

De esta forma, en el cruce de diversas perspectivas y hacia fines de la década '60 comienzan a vislumbrarse dos caracterizaciones sobre la Tecnología Educativa: una en sentido restringido, otra en sentido amplio. La primera vinculada al empleo de las nuevas técnicas con la limitación artefactual; la segunda identificada con un conjunto de procedimientos, principios y lógicas para atender los problemas educativos (Maggio, 1995).

Para Edith Litwin (2005) la tecnología educativa reemplazó los debates didácticos e intentó dar una respuesta totalizadora a la problemática de la enseñanza. La autora considera que es así como se originaron y expandieron diversos enfoques:





(...) artefactuales que sujetaban la tecnología educativa a los medios tecnológicos producidos para la educación; análisis histórico-críticos, que subrayaban las limitaciones de su origen; y posturas (...) que desarrollaban proyectos pedagógicos que incluían medios con el objeto de generar posiciones de crítica social y ayudar a los procesos de emancipación y de toma de conciencia de las desigualdades sociales y políticas (p.3).

En las últimas décadas, Juana María Sancho Gil (2009) afirma que el desarrollo sin precedentes de las tecnologías digitales de la información y la comunicación está llevando a centrar una buena parte del interés de los educadores en el potencial de sus aplicaciones para dar respuesta a los desafíos que hoy tiene planteados la educación. En este contexto, los especialistas de la educación y en especial los del área de Tecnología Educativa, han redoblado su interés por estos artefactos simbólicos a los que se les viene otorgando un enorme poder educativo. Dado el poder automultiplicador del discurso instituido por las TIC y su omnipresencia en la sociedad, un desafío fundamental de las investigaciones y propuestas tecnológicas consiste en no minimizar el conocimiento acumulado por el campo de estudio de la Tecnología Educativa, para no seguir cometiendo los mismos errores y no vaciar las iniciativas de contenido educativo (Sancho Gil, cit en de Pablos Pons, 2009, p.62).

Esclarecer las finalidades y propósitos de la educación, las perspectivas adoptadas sobre cómo ocurre el aprendizaje, sobre las tareas de la enseñanza, los modos de llevarla adelante, entre los principales, determinarán en buena medida tanto el proceso educativo como sus resultados (Necuzzi, 2018, p.20).





3.1.2. Los debates sobre las TIC y las reconceptualizaciones en el ámbito educativo

Los antecedentes y el conocimiento del campo disciplinar acumulado conducen a considerar que las nuevas tecnologías no pueden ser valoradas como algo exterior a lo humano. Podría decirse entonces que los vínculos sociales y educativos "son también" desde las tecnologías.

No obstante, uno de los mayores obstáculos que se presentan, es que a priori y en el aula, las tecnologías se constituyen para el docente como un otro. Sin profundizar en el debate filosófico sobre el origen de la técnica, debe mencionarse que en los sentidos que atraviesan a las prácticas docentes existen dificultades y resistencias que parten desde dos lugares concatenados: por un lado, se piensa que la técnica es "algo exterior" a la naturaleza humana; y por el otro que existe algo que podría llamarse "naturaleza" humana.

Puntualizando sobre este desarrollo, David Buckingham (2008) sostiene que los debates populares sobre el tema de Internet oscilan entre la celebración y la paranoia. Si por un lado se considera que esa tecnología crea nuevas formas comunitarias, ofrece recursos para la liberación, permite la emancipación y el desarrollo potencial; por el otro, se piensa que supone un peligro para la privacidad, que crea nuevas formas de desigualdad y determinación tecnológica que conlleva riesgos físicos, emocionales e intelectuales.

Buckingham (2008) explica que aquellos que exaltan la inclusión tecnológica aducen razones vinculadas con un discurso eficientista que refiere a las posibilidades liberadoras de la tecnología. Los edutótipos sostienen que "la tecnología les da a los estudiantes la libertad de seguir sus propios intereses individuales y elegir sus propios senderos de aprendizaje, al tiempo que libera a los docentes de las tareas rutinarias de evaluación y administración, y les permite relacionarse con los alumnos de una forma más natural y auténtica" (p. 54).

Desde el otro polo, el autor releva diversos argumentos que se focalizan en los efectos deshumanizantes que tendría la tecnología. Los tecnofóbicos, consideran que las computadoras promueven formas de racionalidad incorpórea y mecanicista, restringiendo la emoción, la imaginación y la creatividad. Buckingham (2008) menciona que bajo este enfoque la vida se somete a la soberanía de la técnica y la tecnología, y se considera que los medios o medios de comunicación tienen sesgos inherentes que producen (de forma inevitable y determinable) estilos particulares de pensamiento y aprendizaje.





El autor concluye que, a pesar de presentar posturas opuestas, ambas miradas se basan en distinciones similares entre la razón y la emoción, entre el aprendizaje auténtico y el artificial, y entre la humanidad y la tecnología. De esta manera, parecen dejar de lado la necesidad imperiosa de reconocer que las computadoras y los medios digitales son tecnologías de representación: tecnologías sociales y culturales que no pueden ser consideradas meras herramientas neutras para el aprendizaje.

En este sentido, al revisar los avances de las últimas décadas, Carina Lion (2006) considera que la problemática de las tecnologías acarrea la necesidad de generar espacios de reflexión: mucho se habla su incorporación y su impacto; poco se profundiza acerca de si se conciben como medios o fines en sí mismos.

Esto implica que lo que queda relegado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son las preguntas por la dimensión didáctica.

Tanto las posturas optimistas como pesimistas conciben los efectos sociales de las nuevas tecnologías de la información como 'posteriores' al cambio científico y tecnológico, y ocultan el hecho de que la propia opción tecnológica es una opción social, que la dimensión social es constitutiva del hecho científico y tecnológico. Su acción o sus efectos se encuentran estrechamente vinculados con decisiones políticas resultado de las relaciones sociales que las interjuegan desde factores del mercado de trabajo externo e interno hasta las formas culturales del universo demográfico y social de la región donde se introducen las tecnologías. En este sentido, esta dicotomización impide una mirada que dé cuenta de cuáles son los mecanismos de poder (político, económico, social, comunicacional, etc) vinculados con la permanente incorporación de tecnologías en los procesos productivos actuales (Deleuze cit en Lion, 2006, p.55).

Lion (2006) destaca que las nuevas herramientas pueden invitar a revisar las prácticas docentes, no sólo desde una mirada pedagógica, sino también desde un enfoque político, social y económico. 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 que permiten volver a pensar qué es la educación y qué es el aprendizaje.

Cada vez más, Internet y las nuevas pantallas son los contextos en los cuales se dan las interacciones que combinan y entrecruzan las actividades de indagación, comunicación,





construcción y expresión. Estos espacios también pueden ser incompletos, tergiversadores o excluyentes, y en este sentido, ni mejores ni peores que cualquier otro espacio social (Burbules y Callister, 2001, pp. 19 -20).

Esto no opaca la relevancia de su tratamiento (tal vez la magnifica por su complejidad) desde el rol docente y el ámbito educativo. Las perspectivas abordadas coinciden; una tecnología no es poderosa sólo porque genera nuevos mecanismos de transmisión o distribución de la comunicación, sino porque al hacerlo modifica las condiciones de accesibilidad, las formas de producción y organización, los espacios de interacción y las representaciones simbólicas de las prácticas cotidianas.

Gavriel Salomon (2000) explica que la tecnología puede otorgar el acceso fácil y rápido a la información, puede resolver problemas y conectar estudiantes en diferentes espacios y tiempos; pero por sí misma no puede transformar la información en conocimiento.

La tecnología sola, como he tratado de mostrar y como todos sabemos, no es sino un disparador, una oportunidad, algo de lo que se puede disponer; pero hay una enorme diferencia entre lo que la tecnología puede hacer, lo que en realidad hace y lo que, a nuestros ojos, debería hacer. Tenemos una bastante buena idea de lo que la tecnología es capaz de poner a nuestra disposición. También nos damos buena cuenta de la brecha entre lo que tenemos a disposición y su realización en la realidad. Lo que la tecnología hace o deja de hacer en educación depende mucho menos de lo que puede hacer y mucho más de lo que la educación le permite hacer. La brecha entre los dos se explica, en parte, por factores tales como la paradoja tecnológica, el tecnocentrismo, la investigación mal guiada, etc. Estos son factores que evitan que el potencial de lo que podría pasar realmente se transforme en realizado (pp. 7-8).

Hay múltiples tecnologías que se utilizan habitualmente, integradas a la vida diaria y utilizadas sin explicitar, sin hacer consciente en qué medida circunscriben las prácticas educativas. En la historia de la humanidad, tecnologías como la escritura, la imprenta, el teléfono, la radio, el cine y la televisión han implicado cambios y rupturas profundas; no obstante, el ciclo de introducción, implementación y desarrollo de las TIC se está llevando a cabo a mayor velocidad que cualquier otra tecnología previa y al igual que las tecnologías precedentes, no han sido inicialmente creadas y diseñadas específicamente para los ámbitos educativos. Aprender se





acerca cada vez más a producir y construir saberes, en cualquier momento y lugar, con el alumno como protagonista y el docente como mediador y agente del cambio.

En consecuencia, podría afirmarse cómo sostiene Litwin (2005) que los debates en torno de las tecnologías permiten reconocer que se trata de herramientas y algo más; constituyen un entorno o área de expansión en el que pasan de ser soporte a dar cuenta de sus posibilidades de utilización. Así, el soporte que brinda la tecnología puede reconocerse enmarcando una propuesta, limitándola o expandiéndola.

Estos ejes colocan sobre el tablero la relevancia de articular una conceptualización de la Tecnología Educativa como:

Un campo de conocimiento donde encontramos un espacio específico de reflexión y teorización sobre la acción educativa planificada en función de contextos, caracterizada por su mediación; y un espacio de intervención en el que los medios y los procesos de comunicación educativa se constituyen en objeto de investigación y aplicación preferente (De Pablos, 1996, p. 102).

La Tecnología Educativa posmoderna asume que los medios y tecnologías de la información y comunicación son objetos o herramientas culturales que los individuos y grupos sociales reinterpretan y utilizan en función de sus propios esquemas o parámetros culturales (Area, 2004, p. 57).

Podría sostenerse cómo señala Mariana Maggio (1995) que el esfuerzo por definir y reconceptualizar la Tecnología Educativa cobra su verdadero sentido frente a la necesidad de enseñar esta disciplina. No se trata de una cuestión semántica sino más bien de analizar una larga serie de rupturas, refutaciones, sustituciones de fundamentos teóricos, que han implicado modificaciones sustanciales en el proyecto académico de la Tecnología Educativa.

Estos procesos de inclusión y articulación no son sencillos, implican fuertes cambios en relación con la concepción de conocimiento, sus modos de producción, distribución y consumo. Pero además suponen la coexistencia de diferentes modelos de integración de TIC que apunten al potencial y riqueza pedagógica de una ecología de dispositivos donde las tecnologías se utilicen no sólo como herramientas sino y sobre todo como un nuevo ecosistema para el aprendizaje (Lugo, 2017, p.24).





3.1.3. El horizonte didáctico, los procesos de cambio e innovación

La incorporación tecnológica no puede desconocer que las tecnologías de la comunicación exigen ser analizadas como objeto de estudio y de construcción del conocimiento. Tampoco puede negarse 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.

El cambio no es un desempeño profesional aislado, posee un carácter social y colaborativo. En este sentido, la motivación de estos apartados se encuentra en la posibilidad de abrir nuevas líneas de debate para estimular la reflexión sobre las propias prácticas.

Al pensar en la innovación, el cambio y la incorporación de las TIC pueden manifestarse diferentes actitudes ya sean proactivas o reactivas, ya individuales, grupales o institucionales. Jesús Domingo Segovia (2006) sostiene que para que acontezcan buenas prácticas docentes, además de macro y microcondiciones (estructurales, estratégicas, contextuales, entre otras) son necesarias estructuras y funciones que apoyen su correcto desarrollo, desde nuevos roles y visiones estratégicas.

Michael Fullan (2002) recopila una serie de enunciados para pensar en el concepto de cambio en las instituciones educativas y señala que lo importante no se puede imponer por mandato; el problema principal de la educación no es la resistencia al cambio, sino la presencia de demasiadas innovaciones impuestas o adoptadas sin espíritu crítico, de forma superficial.

¿Por qué es complejo el cambio? Tomemos cualquier política o problema educativo y hagamos una lista de todas las fuerzas que podrían figurar en la solución y que habría que modificar para realizar un cambio productivo. Luego, añadamos la idea de que los factores imprevisibles son inevitables –la política gubernamental cambia o se redefine constantemente, los líderes clave abandonan, las personas de contacto importantes son transferidas a otros puestos, nacen nuevos avances tecnológicos, la inmigración crece, la recesión reduce los recursos disponibles, un grave conflicto estalla, etcétera-. Finalmente, no olvidemos que cada nueva variable que introduzcamos en la ecuación –esos factores de ruido imprevisibles pero inevitables– produce otras muchas ramificaciones, que, a su vez, provocan más reacciones y así sucesivamente (Fullan, 2002, p.33).





El autor indica que el cambio es un viaje, no un proyecto establecido, y como tal está cargado de incertidumbre y emoción. En ese viaje los problemas son inevitables y no se puede aprender sin ellos, pero al mismo tiempo, como todo viaje tiene un componente inseparable: los sujetos que se aventuran en él.

Para Marta Libedinsky (2016) la innovación es una tarea de transgresores, de quienes están convencidos que el orden habitual y rutinario de la enseñanza debe ser alterado por nuevas formas de comunicación didáctica, por nuevas formas de entender y ejercer la enseñanza.

Define las innovaciones didácticas emergentes como aquellas propuestas de enseñanza generadas por docentes de aula, caracterizada por la ruptura y oposición con las prácticas vigentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido curricular disciplinar, que recuperan tradiciones y antecedentes que atienden tanto a los intereses culturales de los docentes que las diseñan y lideran, como a los intereses culturales de los estudiantes, y que se implementan en un contexto, en un lugar y tiempo determinados (p. 58).

La autora explica que las innovaciones, desde el espacio y contexto áulico, interactúan de forma directa con los alumnos, están ancladas de forma clara con los contenidos, se conectan con el pasado y desde ahí interpelan con otros lentes al presente, son aceptadas y valoradas en la intersección de docentes y alumnos.

A veces las innovaciones educativas se identifican con las redes institucionales, otras con las instituciones individuales o con fuertes figuras de directores o directoras; otras con grupos de docentes que comparten la misma línea de pensamiento pedagógico; y en ciertas ocasiones también con un docente individual, con su nombre y apellido, poseedor de una pedagogía de autor (Libedinsky, 2016, p.32).

Al abordar los desafíos de la educación en la cultura digital, María Teresa Lugo (2017) explica que los sistemas escolares llevan ya cerca de tres décadas intentado hacerles un lugar a las tecnologías en sus prácticas cotidianas, menciona múltiples factores que intervienen en el proceso y afirma que no se trata sólo de incluir tecnologías.

Para la autora es necesario hacer foco en el corazón de la tarea, en la revisión del qué y del cómo se enseña. No se trata sólo de los nuevos contenidos a incluir, no se trata sólo de enseñar mejor ni de incluir tecnología, sino de revisar también los marcos epistemológicos más





pertinentes para definir qué aprender, pero también en qué modelo se enseña. Es repensar, reestructurar y redefinir el triángulo didáctico para dar lugar a otros modos de organizar la enseñanza (p.26).

Es claro que la mejor de las propuestas sin un eficiente marco organizacional va destinada al fracaso, dado que el mismo abarca los procesos de planificación, producción e implementación. No obstante, como se ha señalado, la mera incorporación de la tecnología no es garantía ni del cambio, ni de la potencialidad de las prácticas. Menos aún podrá ser una garantía real a la hora de establecer relaciones causales directas entre la utilización de las TIC y la mejora de los aprendizajes. Es difícil determinar, en un proceso en desarrollo, qué es lo que se ha ganado y perdido con las tecnologías digitales.

Al pensar en la innovación, el cambio y la incorporación de las TIC, Hada Juárez Jerez (2012) puntualiza y manifiesta que pueden existir dos actitudes: “tomar la iniciativa” y “esperar y ver”; y dos modalidades de difusión: “la individual” del docente o “la institucional”.

La autora categoriza cuatro modelos. El primer modelo es aquel adoptado por las instituciones que toman la iniciativa y deciden propiciar el cambio, desde arriba hacia abajo, y como tal la institución asume la decisión de implementar procesos educativos con uso de recursos tecnológicos. El segundo modelo es cuando la innovación va desde abajo hacia arriba, en otras palabras, el docente es el innovador e inicia procesos de aplicación. El tercer modelo combina los dos anteriores, en una articulación de esfuerzos (institucionales y docentes). Y finalmente el cuarto modelo refiere al escenario que puede denominarse como de “indiferencia”, dado que aún no se ha incorporado ni siquiera la idea de la innovación tecnológica dentro de las prioridades (Juárez Jerez, 2012, p.48).

A partir de estas líneas, podría sostenerse que los procesos de innovación y cambio deben contemplar necesariamente el desafío de abordar de forma reflexiva las nuevas formas de producción, recepción y circulación de los lenguajes y discursos que articulan los medios; y en este sentido resulta ineludible el papel de la alfabetización mediática (que expanda, amplie y redefina la alfabetización digital).

Una paradoja fundamental del cambio sostenible es que requiere un cierto grado de voluntarismo, combinado con altas expectativas que empujan el cambio hacia adelante. Steve Munby y Michael Fullan (2016) denominan a este principio el cambio voluntario pero





inevitable, para lo cual se necesitan líderes que no simplemente acepten el contexto, sino que trabajen para cambiarlo.

Es crucial abordar la inclusión tecnológica en los escenarios educativos tanto desde los medios tradicionales, como desde los emergentes. Ambos están entramados en todas las relaciones sociales, arraigados en un escenario global que se caracteriza por la convergencia y los procesos de hipermediación.

3.2. Se alquila para soñar, en realidad, era su único oficio

Las pantallas en la escuela y la comunicación en el centro de la escena

3.2.1. Sociedad de la información: consideraciones tecnológicas y socioeconómicas

A comienzos de la década del '70, coincidiendo con un período de profunda crisis económica, la prensa estadounidense comienza a hablar de la “Revolución Informática”.

La informática que hasta entonces había estado reservada para usos militares, científicos e institucionales representaba una formidable herramienta para impulsar una reestructuración del modelo de desarrollo industrial que la crisis había puesto en cuestión (...) En este contexto, algunos teóricos sociales introducen la noción de ‘Sociedad de la Información’ para describir el modelo de sociedad basado en la preponderancia creciente que adquieren la información y el conocimiento en la actividad económica (Levis, 2000, p. 14).

Luego, a partir de la década del '80, se intensificaron una serie de transformaciones que modificaron significativamente la mayoría de los aspectos de la vida de los seres humanos, desde los modos de comunicarnos y de generar conocimiento, hasta las formas de producir y consumir.

Una sociedad, ligada a modelos de poder verticalistas, concentrados, cerrados y estáticos, comenzó a ser invadida por otra que privilegia la construcción de lazos horizontales, diseminados, abiertos, conectados y dinámicos.

Resulta innegable que los cambios técnicos y socioeconómicos ocurridos en las dos últimas décadas del siglo XX supusieron una completa redefinición de los aspectos básicos de nuestra





vida cotidiana, especialmente la manera en la que nos comunicamos con los otros. Por primera vez en la historia es técnicamente posible que potencialmente todos los sujetos sean temporalmente emisores y productores de mensajes.

Lo que caracteriza a esta última revolución es el procesamiento del conocimiento, de la información y de la comunicación. Manuel Castells (2005) indica que, aunque no solo se trata del uso de los elementos sino del procesamiento de los mismos, su aplicación a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativa entre la innovación y sus usos.

El termino sociedad de la información destaca el papel de esta última en la sociedad. Pero yo sostengo que la información, en su sentido más amplio, es decir como comunicación del conocimiento, ha sido fundamental en todas las sociedades (...) en contraste el termino informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico (Castells, 1997, p.47).

Para poder dar cuenta de las nuevas valorizaciones didácticas sobre la educación en el marco del fortalecimiento de la cultura digital, no puede obviarse que estamos en un momento de transición de la sociedad industrial hacia la sociedad informacional. En este pasaje, diversos autores indican que se ha producido un debilitamiento del modelo de la cultura de masas, en el que unos pocos controlaban de modo casi unilateral los espacios estratégicos de lo social frente a una masa homogénea e indiferenciada.

En la política, el espectáculo, la economía, los medios, el conocimiento y tantos otros ámbitos de poder, se empezó a dar paso a la fragmentación de ese poder central en pequeños nodos que emergen en una estructura social en red (Castells, 2002) atravesada por prácticas participativas (Jenkins, 2009) y en la cual cada sujeto, en su rol de ciudadano, televidente, lector o en sus distintas facetas de consumidor, participa, produce, comparte y opina en contacto con otros.

A partir de la década del '90, estos cambios socioculturales, asociados a la emergencia de tecnología digital de fácil acceso, implicaron también un cambio radical en la lógica educativa;





los procesos mediáticos y la cultura digital impactan también en este ámbito, generando nuevos espacios y nuevas formas de acceder a los conocimientos.

En varios estudios de Castells y Hall (2001), se señala que la globalización impacta no sólo en el ámbito económico sino también en los vínculos entre tecnología, sociedad y cultura, resignificando las concepciones de tiempo y espacio, las formas de producción y de gestión comercial. Las redes virtuales se convierten en las nuevas formas de comunicación en las se desarrollan las relaciones sociales que no escapan a la nueva cultura digital.

En este nuevo modelo de desarrollo informacional, la sociedad y las instituciones juegan un papel decisivo porque la informatización y la globalización son dos procesos centrales de la constitución misma del modelo económico. Castells (2003) afirma que si no hay adopción exitosa del modelo de crecimiento que caracteriza la era de la información, no habrá capacidad económica para integrar en el desarrollo al conjunto de la población. Específicamente se refiere a las dificultades que atraviesa América Latina y explica:

La educación es la principal inversión en la era de la información. Pero la reforma educativa no consiste sólo mayor escolarización o en introducir Internet en las escuelas. Pasa, por sobre todo por la formación de los formadores, tanto en método pedagógico como en conocimientos especializados y en familiaridad con las nuevas herramientas tecnológicas (p.35).

Sobre este punto, Paula Florez (2017) indica que la aparición de un nuevo paradigma tecnológico en torno a las tecnologías de la información transforma nuestra cultura desde la economía, la sociedad y el estado; pero también destaca que el núcleo de las transformaciones está dado por la nueva forma de organizar la producción. Lo que caracteriza a las revoluciones tecnológicas es su capacidad de penetración en todos los dominios de la actividad humana, determinando nuevos modos de producir.

En los últimos diez años, las oportunidades de acceso y conectividad, el abaratamiento y ampliación de la funcionalidad de los dispositivos, las políticas de estado, la atracción y fascinación de los jóvenes que se convierten en prosumidores, comienzan a impulsar la entrada sostenida de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en diversos ámbitos educativos.





Cabe mencionar, que una de las principales características de la información es que (al contrario de los que sucede con los bienes materiales) no desaparece ni se degrada después de ser usada y su valor puede incrementarse (Levis, 2000, pp. 14-15).

Como se indicó, comienza a presenciarse un proceso de convergencia donde existen cada vez menos diferencias en las funcionalidades que ofrecen los distintos dispositivos móviles: aquellos que por su reducido tamaño (de bolsillo) pueden ser fácilmente transportados, poseen una determinada autonomía de uso y posibilidades de conectividad a distintas redes o aplicaciones.

En 2000 estalla Internet, cuatro años después se lanza Facebook, y luego se inaugura la red de microblogging Twitter. El comercio de bienes virtuales, en algunas industrias como las del entretenimiento, comienza a igualar y a superar la comercialización de bienes reales. Se habla entonces desde 2004 de la web 2.0, ya no con páginas estáticas sino una web orientada a la interacción, a las redes sociales. Google y YouTube son los principales buscadores a nivel mundial; Facebook obtuvo 200 millones de usuarios en un año, y hasta 2013 según datos periodísticos, poseía más de 1.230 millones de usuarios activos conectados (Qualman, 2014).

Según un estudio del Ministerio de Educación de la Nación, las nuevas tecnologías y los avances en el mundo digital están dando lugar a profundas transformaciones socioculturales que afectan a las comunidades, a los individuos, a los gobiernos y a las industrias. La información que se produce y circula en la web, el crecimiento sostenido del número de usuarios conectados y el modo en que todos los participantes se apropian de este universo online, describe el escenario actual. La escuela, que ya hace tiempo disputa con los medios la tarea de socializar a niños y adolescentes, tiene que buscar nuevas estrategias frente a la incesante multiplicación tecnológica y su penetración en todos los intersticios de la vida cotidiana (Pini et al., 2012, p.5).

Esto lleva a mencionar que un innumerable conjunto de fenómenos, como la informatización de gran parte de la vida laboral y extralaboral, el predominio del lenguaje visual, la más difusa separación entre producción y consumo, y entre lo global y lo local, tienen efectos al interior de las comunidades, en particular en las jerarquías sociales y familiares. Si pensamos en las





tecnologías de ayer y hoy, Pini et. al (2012) destaca que la incorporación de las mismas ha implicado un cambio en los consumos culturales³:

- ✓ El televisor ha abandonado la centralidad del hogar, la familia ha cambiado su estructura y los consumos se han segmentado.
- ✓ La radio se consume en sus diferentes soportes: aparato portátil, en el auto, en la computadora a través de Internet, en el equipo de música o en el teléfono celular. Es un consumo cada vez más digital e individual que acompaña a cada integrante de la familia.
- ✓ La telefonía celular surge como un nuevo consumo personal y personalizado. Con un promedio global de casi dos teléfonos portátiles por hogar, es la tecnología que concentra hoy más cantidad de medios de comunicación y se ha transformado en el dispositivo portátil por excelencia.
- ✓ El consumo personal del equipamiento tecnológico supera notoriamente al familiar; la mayoría de las tecnologías de la comunicación que se encuentran en el hogar pertenecen y son usados y apropiados por uno de los miembros de la familia.
- ✓ El lugar del descanso y la intimidad se ha poblado de una aparatología insospechada hace 20 años. Las personas han trasladado al dormitorio muchas prácticas que antes se concentraban en los lugares comunes del hogar (comedor, living y aquellos lugares destinados al trabajo o el estudio).

En lo que refiere al concepto de cultura, podría mencionarse que, de la misma forma que la llegada de los medios de comunicación implicó la producción de una cultura masiva que redefinió el concepto de cultura dominante y popular; la explosión de los medios emergentes y los dispositivos móviles traen consigo el concepto de que la cultura también “es digital” al modificar las formas de interacción y socialización.

En el marco de la Sociedad Informacional, la tecnología ya es algo que respiran muchos de los docentes. Sobre la formación del profesorado Gros Salvat y Silva Quiroz (2005) agregan estamos en presencia de una paradoja que aún no puede desentramarse: se han producido muy pocos cambios en cuanto a la estructura y la gestión de las estructuras educativas

³ Investigación sobre consumos culturales digitales del Ministerio de Educación de la Nación, en marco del Programa Conectar igualdad.





mientras que la sociedad ha cambiado de forma rápida y los niños y adolescentes actuales por tanto, ya necesitan otro tipo de formación.

Juana Sancho (2006) afirma que la urgente proliferación y fácil acceso a las tecnologías digitales de la información y la comunicación ha propiciado la aparición de nuevos discursos entusiastas sobre la reducción del gasto público y el aumento de la calidad educativa.

En este sentido se pregunta hasta qué punto estos discursos se basan en evidencias que den cuenta de todos los componentes del proceso educativo, hasta qué punto olvidan, minimizan o esconden gastos que antes corrían a cargo de unos y ahora se desplazan hacia otros y hasta qué punto dejan de tener en cuenta los costos sociales que los usuarios (docentes) han de invertir para entender y sacar partido a las nuevas aplicaciones.

Estas ideas son pasadas por alto en los análisis contextuales. Existen costos económicamente visibles, de alto impacto presupuestario que son inmediatos y muy visibles; y costos económicamente invisibles que dependen de cada institución, cada docente y cada alumno, por lo que son de menor impacto y visibilidad y por eso se diluyen (Müller, Sancho, Hernández, Giró, y Bosco, 2007).

Entre algunos de ellos se pueden destacar: capacitación docente; tiempo de consulta, selección, preparación y producción de materiales digitales; tiempo de preparación de presentaciones; digitalización de bibliografía y consignas; conexión y acceso domiciliario del docente; conexión y acceso domiciliario de los alumnos; tiempo de conexión y dedicación personal para la recepción, el seguimiento y la corrección de los trabajos; tiempo de conexión y dedicación personal para gestión de relaciones virtuales con los alumnos (envío de mails, envío de consignas, atención de consultas); extensión de las jornadas laborales; y finalmente soporte técnico para mantenimiento y actualización de equipos y software (Müller et al., 2007).

Los costos no visibles, de menor impacto, de menor presencia, los que son incalculables, los que son imprecisos y los que no son concretos pasan a un segundo plano. La incorporación tecnológica, ocupa el protagonismo y muchas veces no se contemplan los otros factores que también son necesarios para asegurar los procesos de cambio.

El núcleo del conflicto se intensifica aún más, porque los profesores se han formado con una cultura y una visión del significado de su profesión que ha cambiado y continúa





transformándose a una escala y velocidad inigualable. De esta forma, la participación y los aspectos socioeconómicos de todos los actores del sistema educativo cobran mayor relevancia a la hora de pensar en la inclusión de la tecnología.

3.2.2 La cultura digital y las nuevas formas de comunicación

A partir de lo mencionado en el anterior apartado, es importante destacar que desde los años '90 el concepto de desplazamiento se convierte en el nuevo contexto de la comunicación y a futuro, tal vez, del aprendizaje.

La fascinación por los medios emergentes, los dispositivos móviles y la tecnología inalámbrica provocan una ruptura: son los sujetos los que deciden dónde y cuándo acceden a los contenidos y establecen una comunicación. A diferencia de los medios masivos tradicionales, el acceso y el consumo coincidente con otros, es más inusual (Vacas, 2010).

No puede negarse que la emergencia de entornos y medios digitales está provocando cambios importantes en el ámbito educativo. Las formas de transmitir las creencias y valores están atravesando un proceso de cambio en el que se hace presente un desplazamiento hacia nuevas maneras de producción y distribución mediatizadas por los ordenadores.

Asimismo, al concepto de desplazamiento se le suma el concepto de convergencia; David Buckingham (2008) sostiene que se está percibiendo la fusión de tecnologías, formas y prácticas culturales que antes eran independientes, tanto en el punto de la producción como en la recepción.

Sin duda, esta convergencia es en parte el resultado de los cambios operados en el terreno de la tecnología. El autor argumenta que la posibilidad de “digitalizar” toda una variedad de formas diferentes de comunicación (no sólo escritura, sino también imágenes visuales y en movimiento, música, sonido y habla) transforma la computadora en mucho más que una calculadora o una máquina de escribir con memoria: la convierte en un medio que permite proporcionar y producir, no sólo textos escritos, sino una variedad de formatos y, como resultado, la pantalla digital ha devenido punto focal de toda una variedad de opciones de entretenimiento, información y comunicación (Buckingham, 2008, p.110).





Algunos autores ya no sólo hablan de medios: Lev Manovich (2012) explica que el meta-medio de la computadora es simultáneamente un conjunto de diferentes medios y un sistema para generar nuevas herramientas de medios y nuevos tipos de medios. En otras palabras, una computadora puede ser usada para crear nuevas herramientas de trabajo con diferentes tipos de medios existentes y crear otras que aún no han sido inventadas (pp. 30-33).

Por otro lado, Carlos Scolari (2008) redobla la apuesta y refiere tanto a los medios como al proceso que los involucra. Sostiene que no podemos pensar a los hipermedios como si fueran sólo un artificio tecnológico, porque son más que meros instrumentos. Considera que las tecnologías son sociales por los valores que imprimen a sus productos, por los procesos de consumo que desatan y por las concatenaciones que establecen con otras tecnologías. Menos aún, podrá suponerse que la subjetividad “saldrá” sin ser alterada en estos procesos (pp. 14-19).

El autor aborda la metáfora del ecosistema para comprender a la comunicación como un conjunto de intercambios, hibridaciones y mediaciones en un entorno donde confluyen tecnologías, discursos y culturas. 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.⁴

El autor explica que las hipermediaciones no sólo 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).

⁴ Para construir el concepto de hipermediación Scolari retoma el desarrollo teórico de Jesús Martín Barbero quien en su 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 mediacentrismo, correr del centro a los medios masivos para pensar en los procesos de apropiación y consumo mediático de los sujetos.





Los hipermedios, como los categoriza el autor, implican una capacidad de representar a los demás medios, pero también la posibilidad de añadirles nuevas propiedades y pensar en 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:

Cada uno de los conceptos esclarece algún aspecto del proceso: si el adjetivo es hipertextual, realza la importancia de las estructuras textuales complejas, la interactividad nos orienta hacia la navegación dentro de las redes y al intercambio entre usuarios dentro de un modelo participativo de muchos-a-muchos. Lo digital como ya analizamos apunta a los reflectores del tipo de materialidad que subyace a las nuevas formas de comunicación. (...) Finalmente, con multimedia nos referimos a la convergencia de medios y lenguajes (...) Todas estas propiedades se manifiestan de manera desigual dentro de los diferentes nichos que componen el ecosistema mediático (Scolari, 2008, pp. 110-111).

Sin digitalización no habría hipertexto ni interacción. Todo se reduce a una serie de bits que puede manipularse, combinarse y entrelazarse para crear en diversos lenguajes, afirma el autor. Al mismo tiempo la reticularidad se refiere a una red de usuarios interactuando entre sí, mediatizados por documentos compartidos y dispositivos de comunicación múltiple.

En palabras cotidianas, muchos se conectan con muchos. Esto se diferencia exponencialmente del “uno-a-uno” (de la comunicación bidireccional cara a cara) y potencialmente del “uno-a-muchos” (de la comunicación unidireccional por los medios tradicionales). Se habla de la interactividad en cuanto todos los usuarios en esa red de reenvíos pueden participar efectivamente en simultáneo, traspasando el concepto de *feedback* de los medios tradicionales.

En esta misma línea, Henry Jenkins (2008) agrega y concluye que a estas características debe anteponerse el concepto de convergencia que se expande permeando los fenómenos sociales y culturales:





Bienvenidos a la cultura de la convergencia, donde los viejos medios chocan con los nuevos, donde los medios populares y los corporativos se entrecruzan, donde el poder del productor mediático y el poder del consumidor mediático interaccionan de maneras impredecibles. La cultura de la convergencia es el futuro, pero está cobrando forma en nuestros días. Los consumidores serán más poderosos en el seno de la cultura de la convergencia, más sólo si reconocen y emplean ese poder como consumidores y ciudadanos, como participantes cabales en nuestra cultura. (p. 257)

Es importante destacar que para Jenkins este proceso va más allá de los aparatos tecnológicos, dado que la convergencia no sólo tiene lugar a través de la mediación de los viejos y nuevos dispositivos. La convergencia se produce también en los sujetos y en sus interacciones sociales con otros. Y al pensar en los escenarios educativos, las tecnologías no pueden abordarse como un simple agregado a la actividad escolar.

La inclusión de las tecnologías en las aulas puede revalorarse desde su potencialidad de transformación de los modos de producción, circulación y recepción de los conocimientos. Uno de los nuevos desafíos que se plantean, con las nuevas formas de comunicación, es el de formar prosumidores que sean verdaderos protagonistas de nuestra cultura, ciudadanos críticos y reflexivos acerca de la realidad que puedan interactuar con el medio y llegar a modificarlo.

Como indica Alejandro Artopoulos:

La razón por la cual los sistemas educativos no han incorporado a las TIC de forma plena todavía es una incógnita. Se puede suponer que está relacionada con la disposición de las poblaciones de docentes y directivos a hacer propios estos dispositivos. Si bien existen avances en el equipamiento de las instituciones escolares y las aplicaciones de administración escolar, que una vez experimentadas son rápidamente adoptadas, las experiencias han sido acotadas a los modelos pedagógicos en uso y el grado de innovación es bajo (Artopoulos, 2010, p.22).

Sin embargo, el autor también señala una pregunta que indica el centro del problema: ¿para qué se debería difundir la tecnología en la educación? Sostiene que hasta ahora, las voces que han obtenido mayor consenso sobre el “para qué de la tecnología” se han referido a la función operativa; y explica que en los últimos cinco años la difusión masiva de los teléfonos móviles y





el uso de la web social han planteado un nuevo escenario para la introducción de las tecnologías en la educación.

También considera que el uso de tecnología responde ahora a la necesidad de la comunicación, los medios, la identidad y la construcción de la subjetividad social. Los expertos hablan de las nuevas alfabetizaciones, alfabetizar para un nuevo entorno de medios interactivos convergentes en un mundo colonizado por las pantallas grandes, medianas y pequeñas (Artopoulos, 2010).

Podría mencionarse que, desde estas perspectivas, concebir las prácticas de enseñanza y aprendizaje, mediadas por la tecnología y por las nuevas formas de comunicación, implica que los sujetos de aprendizaje tienen la potencialidad de transformarse en productores y autores de contenidos digitales. Los distintos medios y lenguajes digitales, la creación de redes y comunidades virtuales de aprendizaje comienzan a promover el intercambio y la producción de contenidos gestionados y producidos por las comunidades educativas.

Por supuesto, esto requiere esfuerzos y cambios múltiples: para las instituciones desde la capacitación docente, acompañamiento e inversión tecnológica; para los mismos docentes desde su formación y en el proceso de selección, producción y articulación de otros dispositivos e hipermedios, que implican contenidos, lenguajes y hasta tiempos de dedicación diferentes; y para los alumnos desde el compromiso de abordar los nuevos entornos como espacios de aprendizaje que los desafían a buscar, investigar, construir y producir conocimientos.

Es por esto que, Jerome Morrissey (cit en Tedesco, 2007) sostiene que:

Involucrarse con los nuevos medios digitales es una actividad interactiva y colaborativa. A lo largo del día, muchos jóvenes se conectan con sus amigos y compañeros en sitios web de intercambio social y en blogs. Constantemente intercambian y comparten ideas, puntos de vista e información. Sus opiniones se debaten, se ponen a prueba y se van ajustando hasta lograr el punto en el que se alcanza un acuerdo. Los jóvenes se han convertido en activos productores, editores y publicadores de contenido digital en la Web y, a través de estas actividades, un aprendizaje personalizado se abre paso de manera informal y permanente (pp. 83-84).





El autor sostiene que el problema que enfrenta la educación es encontrar formas de nivelar e incorporar las numerosas competencias y metodologías para el aprendizaje basado en TIC que los estudiantes pueden traer al aula. Un reto creciente para los docentes como facilitadores del aprendizaje; porque el aprendizaje colaborativo no es un producto de las TIC, si bien las mismas disponen de entornos que permiten propiciar nuevas formas de escritura, corrección y difusión de las producciones comunicacionales.

Durante décadas, la existencia protagónica de los libros de texto en el aula se ha correspondido con la “eficiencia” para proveer la transmisión de contenidos, alcanzar los objetivos curriculares y preparar exámenes. Jerome Morrissey (cit. en Tedesco, 2007) sostiene que por muchos motivos, esto puso el énfasis en la memorización de la información y los datos, que debían ser reproducidos y probados en el momento de la evaluación.

Sin embargo, en la actual sociedad del conocimiento, los jóvenes deben ser estudiantes a lo largo de toda la vida. Para el autor esto implica que su formación debe otorgar un énfasis especial en la construcción de competencias de orden superior: los estudiantes, orientados por sus maestros, pueden convertirse en creadores de contenidos y productores de sus propios libros de texto.

Al mismo tiempo, Cristóbal Cobo y John Moravec (2011) explican que existe un reconocimiento cada vez mayor de las posibilidades de Internet y las tecnologías de información y comunicación, que desempeñan un papel cada vez más importante en los procesos de aprendizaje. En las cumbres de Ginebra y Túnez, las Naciones Unidas delinearon las habilidades que deben priorizar los sistemas educativos en la emergente sociedad del conocimiento; se señalan: la resolución de problemas y la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas, el manejo de estrategias de resolución, la capacidad de colaborar y auto-aprender, el pensamiento crítico, la destreza de búsqueda, síntesis y comunicación de la información.

A pesar de las nuevas tendencias, las demandas y el alto grado de consensos; la velocidad de los cambios en el ámbito educativo ha tenido un ritmo diverso y paulatino. Tampoco debe olvidarse, que la escuela, una institución basada en los pilares de la comunicación oral y escrita, aún no ha sabido explotar en su ámbito los lenguajes y los componentes mediáticos (audiovisual, sonoro y fotográfico) que ahora también redoblan sus apuestas desde la convergencia en los dispositivos digitales.





3.2.3. Las prácticas mediadas y los materiales educativos tecnológicos

La didáctica como disciplina explica los procesos de enseñanza consecuentemente con las finalidades educativas. En lo que refiere a la relevancia disciplinar, coincidiendo con el planteo de Alicia Camilloni (2007), es importante destacar que, al preguntarse por los fines y los logros, al pensar cómo traducirlos y cómo armar secuencias de aprendizaje, y al indagar sobre el qué, el por qué y el cómo enseñar, no puede negarse que las respuestas efectivamente son responsabilidad de la didáctica.

La tecnología educativa está ligada muy estrechamente a la didáctica, pero se diferencia de ella al abordar la incorporación de medios y materiales. Edith Litwin (2005) explica que el soporte que brinda la tecnología es pasible, pues, de reconocerse como enmarcando una propuesta, limitándola o expandiéndola según el tipo de tratamiento que posibilita y la manera de utilización por parte del docente para el desarrollo de las comprensiones. Desde esa perspectiva, las tecnologías son herramientas y algo más. Constituyen un entorno o área de expansión en el que pasan de ser soporte a dar cuenta de sus posibilidades de utilización (pp. 13-14).

De esta forma, la autora sostiene que la educación debe apuntar a la elección de qué tipo de proyectos generar a partir del uso de las tecnologías. El problema no es la herramienta sino la herramienta en relación con el contenido y con el proyecto que le da sentido. O sea, si se concibe en un proyecto en el que tiene sentido la utilización de la herramienta, ésta puede potenciar la propuesta educativa o enmarcarla. Si es la herramienta la que se impone a un contenido, con independencia del tratamiento que requiere ese contenido, puede aplastar al contenido poniéndole la marca que tiene el soporte (Litwin, 2008).

Retomando a Litwin y otros autores, en clave contemporánea, se sostiene que el docente se desplaza de la centralidad del proceso a ser un proveedor de los medios para que los estudiantes puedan estructurar su propia y personal experiencia educativa. Esta instrumentalidad material nos aleja de concepciones idealistas o inmanentistas que suponen que el conocimiento ya está contenido en los estudiantes tanto como aquellas que postulan que el estudiante no posee absolutamente ningún saber y es el docente quién le da todo, depositando el saber en su cabeza y en su cuerpo.

Efectivamente, ni los materiales tradicionales, ni las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, son neutros. Algunos facilitan o potencian y otros dificultan o restringen las





prácticas educativas. Incluso cuando mencionamos a las herramientas de producción sociales que son incluidas en las estrategias didácticas debemos tener muy presente que simultáneamente se potencian ciertos aspectos y restringen otros.

En esta misma línea, Juana Sancho (2010) explica que del análisis de las prácticas de uso de las TIC en la enseñanza emergen dos grandes perspectivas que denomina la didáctica reproductiva y la didáctica creativa.

Mientras que en la perspectiva didáctica reproductiva, tal como ocurre en los modelos de enseñanza centrados en el docente, el verdadero protagonista y el que aprende (al recrear el contenido de su materia y utilizar las TIC) es el docente y, en consecuencia, el estudiante se mueve en el margen que le permite quien ha diseñado el material o la aplicación, en la perspectiva creativa, tal como sucede en los modelos de enseñanza centrados en el alumno, el conocimiento y la evaluación, tanto el profesorado como el alumnado son quiénes deciden el tipo de tecnologías a utilizar para desarrollar los proyectos de investigación que articulen un aprendizaje con sentido. En este segundo caso, Sancho (2010) considera que las TIC son un recurso más a explorar por docentes y estudiantes en un proceso que va más allá de la reproducción, memorización y aplicación de los conocimientos dados.

Es por esto que, a partir de este planteo, propone realizar una serie de distinciones a la hora de pronunciarse sobre el valor educativo del uso de las TIC:

- ✓ El soporte no es lo mismo que el contenido: no basta con decir los alumnos leen, ven, interactúan, hay que comprender el sentido que esa lectura, visión o interacción puede tener en el proceso formativo.
- ✓ No es lo mismo la actividad física que la intelectual: se puede estar en movimiento y no hacer nada; se puede estar quieto y hacer mucho.
- ✓ Lo que hace el alumno no es lo que aprende: lo que el alumno aprende está relacionado con lo que hace, pero no necesariamente con el medio con el que lo hace.
- ✓ El conocimiento y las habilidades necesarias para la producción de un material de enseñanza o un entorno de aprendizaje virtual no son los mismos que el conocimiento y las habilidades necesarias para su utilización.

En consecuencia, Sancho (2010) sostiene que cualquier desarrollo tecnológico puede significar una respuesta a determinados problemas, ampliar nuestras posibilidades de actuación y





posibilitar la revisión de nuestras teorías y prácticas. Las TIC no son una excepción, por lo que para los educadores pueden llegar a constituirse como un conjunto de herramientas caras “para continuar haciendo prácticamente lo mismo”, o en un recurso para el análisis, la evaluación y la mejora de las propuestas educativas (p.8).

Sin embargo 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 ésta tiene en la construcción de un campo disciplinar (p.25).

Enseñar aprovechando estas enormes oportunidades implica pensar, especialmente en su sentido didáctico, por lo que la autora explica que el centro de la incorporación de las TIC debe hallarse un marco de creación pedagógica que remita a una de las características fundamentales de la enseñanza poderosa⁵: 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).

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.

Las nuevas tecnologías no son simples medios para seguir haciendo, aunque mejor y más rápido, lo que ya se hacía; ni simples innovaciones que permiten hacer cosas antes

⁵ Para Maggio (2012) la enseñanza poderosa es aquella que da cuenta de un debate teórico actual, permite pensar al modo de la disciplina, mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura que en sí es original, conmueve y perdura.





inimaginables. Son artificios que modifican las percepciones que las personas tienen de sí mismas, de sus relaciones, del tiempo, de sus escenarios, del conocimiento, entre otros aspectos (Burbules y Callister, 2001, pp. 28-29).

Es decir, como ya se ha mencionado, una tecnología no es poderosa sólo porque genera nuevos mecanismos de transmisión o distribución de la comunicación, sino porque al hacerlo modifica las relaciones y prácticas existentes. Las tecnologías propician una oportunidad para acompañar la construcción de nuevos modelos educativos en tanto sean incorporadas con nuevos sentidos pedagógicos y se las integre desde una perspectiva social. La importancia estratégica que cobra una escuela capaz de un uso creativo y crítico de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación, es decisivo.

Las tareas de construcción de sentido constituyen el corazón de una didáctica resignificada, que incorpora los intereses de los estudiantes, pero también los de los docentes en la propuesta, que utiliza las tecnologías por la pertinencia y potencia para desarrollar el contenido y no por el enamoramiento que generan (Litwin en Necuzzi, 2018, p.34).

La elección de los medios emergentes y los modos de incorporación predominantes responden a factores tecnológicos, didácticos e institucionales. No obstante, la organización de la información en Internet no está ideada desde la perspectiva de la educación ni de las disciplinas.

Desde este punto de vista, la red proporciona contenidos de forma muy diferente a como lo hacen los libros de texto tradicionales. Internet incomoda a la autoridad del profesor en el aula y exige, por parte de los alumnos, una actitud y unas habilidades diferentes para enfrentarse a la información disponible. El profesor no puede prever con facilidad a qué cuestiones y problemas deberá responder cuando deja que sus alumnos utilicen la red para trabajar, ni puede plantear actividades totalmente cerradas y controladas, a no ser que delimite mucho su uso y los lugares que se pueden visitar (Mominó J, Sigalés C y Meneses J, 2007, 61).

Jaume Martínez Bonafé sostiene (1998) que un material curricular no es sólo el soporte o medio para la instrucción, es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo del aula. El material codifica la cultura seleccionada en el currículum y le da una forma pedagógica. Lo que los estudiantes aprenden no es sólo la información que contiene el material curricular. El material, en sí mismo, es también un mensaje.





Asimismo, al hablar de las materialidades debe enunciarse una pregunta básica: ¿qué es un material educativo?

Silvina Caraballo y Susana Muraro (2013) definen a los materiales educativos como objetos, dispositivos o herramientas que el docente selecciona como recurso didáctico para que a partir de las acciones que realizan los alumnos sobre ellos, elaboren los contenidos disciplinares (p.1).

Al pensar en los materiales desde el ámbito de la informática educativa, no puede dejar de mencionarse que al igual que cualquier otro material son mediadores instrumentales. Las autoras explican que los materiales informáticos, en tanto mediadores instrumentales educativos, implican una convergencia entre la organización didáctica y un soporte tecnológico cuya elección y empleo se justifica por sus competencias, posibilidades y restricciones.

En este sentido, un material no específicamente diseñado para el ámbito educativo también puede transformarse al ser incluido en una secuencia didáctica. Algunos materiales operan más como mediadores instrumentales destinados a exponer, presentar o plantear los contenidos de la disciplina; mientras que otros pueden operar como herramientas de producción que constituyen dispositivos que permiten generar y ampliar la variedad de producciones escolares.

En palabras de Caraballo y Muraro (2013):

De la misma forma que el docente selecciona los contenidos, jerarquizándolos y secuenciándolos, también selecciona los materiales educativos, pues cada uno de ellos provee de diferentes formas de mediación del conocimiento. Es importante tener en cuenta que un mismo material educativo puede tener funciones didácticas distintas con sólo variar las estrategias didácticas, de la misma forma en que una propuesta didáctica puede ser implementada empleando diferentes materiales educativos. Si bien existe una relación dialéctica entre la estrategia didáctica y el material educativo empleado, la intencionalidad del docente puede modificar esta relación. El docente es un recreador de los materiales educativos y los resignifica constantemente (p.2).

Las autoras indican que al seleccionar un material educativo no sólo se selecciona el contenido o la estructura didáctica, también se seleccionan las características del soporte que conllevan. Sin embargo, a diferencia de otras tecnologías, el soporte informático posee una especificidad





que lo diferencia: los sujetos se van apropiando tanto de la lógica de los materiales como de la lógica de los conocimientos informáticos en el proceso mismo de interacción.

Collins y Halverson (2010) explican que existen aspectos incompatibles entre la sociedad que aprende con tecnologías y la sociedad que aprende exclusivamente con los medios tradicionales de la escuela: el aprendizaje igual para todos frente a la posibilidad –y necesidad– de personalización, la noción del profesor como experto único y fuente clave de toda información válida y relevante, frente a la proliferación de fuentes de información diversas (cit. en Castañeda y Adell, 2013, p.11).

En esta misma línea, Adell (2013) sostiene que a la creencia de que el conocimiento radica en la cabeza de las personas se enfrenta la evidencia de que el conocimiento depende de recursos externos con los que establecemos relaciones. Estamos en presencia de un cambio de paradigma de trabajo, desde una pedagogía que cree en el aprendizaje por exposición a la información a una que pone el énfasis en aprender haciendo y, sobre todo, en aprender a aprender para poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (pp.11-12).

Por otro lado, Castañeda y Adell (2013) sostienen que pensar los nuevos entornos digitales, al servicio de los procesos de aprendizaje, implica que las tecnologías deben dejar su papel meramente instrumental dentro el sistema educativo para evidenciar la necesidad de un modelo radicalmente diferente. Los autores sostienen que debe ponerse el énfasis en facilitar oportunidades de aprendizaje que puedan desarrollar competencias previstas; es decir que debemos enseñar a solucionar problemas, y no solo las soluciones de los problemas conocidos (p.22).

Pero ¿qué son estos entornos? Podríamos decir que son ambientes o espacios formado por variedad de dimensiones: humana, vincular, simbólica, comunicacional, instrumental y artefactual... entre otras posibles; que tienen un componente diferencial: su capacidad y potencialidad para impulsar procesos de aprendizaje.





3.3. No está en ningún mapa, los lugares nuevos nunca lo están

La comunicación hipermediada: la enseñanza de los medios de comunicación

3.2.1. Concepciones y posturas más allá de alfabetización: digital, informacional, mediática y multimedia

En un contexto donde el conocimiento y la información juegan un papel central, el entorno de la cultura digital se construye como un espacio de saberes múltiples, descentrados del sistema educativo, disperso y fragmentado. La escuela ya no es el único lugar de legitimación. Es el fin de la era del saber, entendida como reproducción mecanizada de los conocimientos; con ella los expertos y los portavoces entran en crisis porque el saber es accesible, superabundante y cercano.

En este marco, podría sostenerse que uno de los principales obstáculos que se delinean es la creciente competencia de los nuevos medios como productores y distribuidores de conocimientos que la escolaridad tradicionalmente monopolizaba, ya que se abre un interrogante fundamental en torno a la capacidad de las instituciones de incorporar los nuevos medios y lenguajes más allá de la dimensión técnica o instrumental.

Históricamente, la visión predominante que se ha estructurado en las instituciones educativas con respecto a los medios de comunicación masiva ha sido negativa: las instituciones ven cuestionado su lugar de distribución, su espacio de producción simbólica y su prestigio cultural, mientras que los medios masivos se posicionan como competidores por la producción y distribución de los conocimientos que las escuelas y universidades tradicionalmente monopolizaban.

Con la llegada de los nuevos medios y las tecnologías de la información y la comunicación, desde algunas perspectivas se profundizan las operaciones de descalificación y son percibidos como una amenaza que corrompe el lugar legítimo, tradicional y letrado, lugares inválidos para la construcción del conocimiento.

En la actualidad las TIC no sólo transmiten información sino que también posibilitan la expresión de ideas, cosmovisiones, valores, realidades y problemáticas sociales. Entonces, si se asume como supuesto que, como individuos insertos en contextos sociales específicos, los conocimientos se obtienen a través de experiencias de aprendizaje mediado; resulta





imprescindible pensar sobre el modo en que las nuevas tecnologías se combinan con las tecnologías de la escritura para hacer posibles nuevas formas de actividades educativas.

Desde otra perspectiva, y en uno de sus conocidos artículos “De lo analógico a lo digital”, Daniel Cassany (2000) introduce y problematiza el concepto de alfabetización digital, tratando de abordar los impactos de la tecnología en lo social, y en la escuela. El autor sostiene que hay una necesidad ineludible de añadir una nueva dimensión al concepto de alfabetización: la digital.

De esta manera, distingue tres ámbitos concéntricos, la alfabetización tradicional, centrada en la capacidad de usar la correspondencia habla-escritura; la alfabetización funcional, centrada en las capacidades comunicativas de usar la lectura y la escritura de modo eficaz, y la alfabetización digital, centrada en las capacidades específicas que impone el soporte digital en el uso de la escritura.

Cassany (2000) considera que estamos asistiendo a una enésima expansión de la capacidad comunicativa humana, la expansión del soporte digital del lenguaje como complemento o sustituto del soporte analógico tradicional:

En apenas dos décadas (la primera computadora personal saltó al mercado en 1982), los sistemas de representación y transmisión de información por dígitos (soporte o entorno digital) se han generalizado y hoy son tan habituales como los analógicos, que representan y transmiten datos con elementos físicos, compuestos por átomos: sea el habla (voz, sonido, labios) o la escritura (papel, libro, máquina de escribir). (...) En los países más desarrollados, la tecnología digital ha sustituido de modo casi completo a la analógica en los ámbitos de producción del discurso escrito (correspondencia personal, comercial y empresarial, textos académicos y científicos, publicaciones editoriales) y su transmisión (correo electrónico, *Internet*); sólo en su recepción sigue manteniéndose vivo el soporte analógico (papel, libro, revista), si bien también han aumentado los formatos de comunicación *on line* hoy es incuestionable la supremacía de lo digital (pp. 4-5).

Las nuevas tecnologías, la cultura digital y las herramientas de producción social de lectoescritura, están cada vez más presentes en la vida diaria de los jóvenes y están cambiando





la forma de comunicarnos. En definitiva, la llegada del entorno digital también está provocando cambios importantes en el ámbito educativo.

Para Cassany (2000) enseñar a escribir hoy de ninguna manera puede ser igual a como era hace tan solo treinta años, cuando no existían computadoras personales, ni Internet ni *emails*, y cuando lo más sofisticado era una máquina eléctrica de escribir. Si se quiere que la didáctica de la escritura siga respondiendo a los usos sociales, externos a la escuela, y que el alumno aprenda en el aula lo que necesita saber hacer en la comunidad, no podemos olvidar este cambio tan trascendental (p. 11).

Según un informe de investigación realizado por Landau, Serra y Gruschetsky (2007) para la Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, en las últimas décadas, los nuevos estudios sobre la alfabetización (Street, 2003; Gee, 2003, entre otros) y los trabajos sobre los procesos de escritura en nuevos soportes (Cassany, 2006) han generado una serie de reconceptualizaciones acerca de las formas en que es definido y analizado el proceso de alfabetización.

Entre ellas se destacan:

- ✓ La alfabetización digital se incluye en el ámbito de la alfabetización general, entendida como los conocimientos y habilidades para el desarrollo pleno del individuo en el medio social y laboral.
- ✓ La alfabetización deja de vincularse exclusivamente con las nociones básicas de lectura, escritura y cálculo. La comunicación en las sociedades mediatizadas no se reduce a los modos orales y escritos de la lengua, sino que incluye toda otra serie de signos, como fotografías, diagramas, gráficos, sonidos, movimientos corporales, entre otros.
- ✓ La lectura y la escritura de textos verbales, icónicos o audiovisuales, ya no son vistas como habilidades generales vacías de contenido. La comprensión de distintos tipos de textos se vincula fuertemente con la práctica social a la que este texto este asociado.





- ✓ La alfabetización es considerada como “múltiple” porque se vincula con distintos espacios de actuación o ámbitos semióticos. Se distinguen distintos tipos de alfabetizaciones como la inicial, informacional y audiovisual, entre otras.

En esta línea, los autores sostienen que una definición restringida vincula el concepto de alfabetización al dominio de las herramientas de procesamiento de textos, planillas de cálculo e Internet.

Landau, Serra y Gruschetsky (2007) explican que la distinción entre nativos digitales⁶ (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 uso de la comunicación, desde un abordaje analítico, productivo y reflexivo 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).

⁶ Los conceptos de nativos e inmigrantes digitales fueron acuñados y divulgados por Marc Prensky. Los términos se popularizaron y fueron retomados por diversos autores. Entre ellos, Alejandro Piscitelli explica que los nativos digitales aman la velocidad cuando de lidiar con la información se trata. Les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo, y todos ellos son multitasking y en muchos casos multimedia. Prefieren el universo gráfico al textual. Eligen el acceso aleatorio e hipertextual en vez del lineal. Funcionan mejor cuando operan en red y lo que más aprecian es la gratificación constante y las recompensas permanentes (Piscitelli, 2005).





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 los 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, entre otras) empleando distintos formatos y lenguajes representacionales (texto escrito, gráficos, lenguaje audiovisual, hipertextos, etc.).

En palabras del autor:

Alfabetizaciones centradas bien en la adquisición de las competencias de producción y análisis del lenguaje audiovisual, en el dominio del uso de los recursos y lenguajes informáticos o en el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información. Por ello, muchos expertos han empezado a proponer nuevas alfabetizaciones: alfabetización audiovisual, alfabetización digital, alfabetización informacional y alfabetización mediática, entre otras (...).

Cada tipo de alfabetismo centra su atención en un modo de representación, de acceso y uso de la información codificada simbólicamente. Aunque cada una de estas propuestas tiene su razón de ser y justificación, todas ellas representan una forma parcial de la complejidad de la comunicación en nuestra cultura actual. La alfabetización debe ser un aprendizaje múltiple, global e integrado de las distintas formas y lenguajes de representación y de comunicación –textuales, sonoras, icónicas, audiovisuales, hipertextuales, tridimensionales– mediante el uso de las diferentes tecnologías –impresas, digitales o audiovisuales en distintos contextos y situaciones de interacción social– (Area Moreira, 2012, pp. 24-26).





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. Creen 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. Afirmo que las nuevas tecnologías hacen estallar las prácticas tradicionales de la 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 textuales.

Si bien lo expuesto intenta evidenciar que las tecnologías mediatizan los procesos 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 “re-presentan” el 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 les 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 y 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. En consecuencia, 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.

La educación mediática y la alfabetización, como su resultado, es algo más que una especie de curso de entrenamiento o prueba de competencia en las habilidades relacionadas con los medios. A falta de una designación mejor, la alfabetización mediática es una forma de alfabetización crítica. El autor argumenta que exige análisis, evaluación e interpretación. Supone la adquisición de un metalenguaje e implica una comprensión amplia de los contextos sociales, económicos e institucionales de comunicación, y cómo estos afectan a las prácticas de los sujetos (Buckingham, 2005, p.73).

Estos desarrollos, también son retomados desde la especificidad comunicacional por Alfonso Gutiérrez Martín (2003, 2012 y 2010) quien considera que el abuso de las expresiones alfabetización digital, informática y mediática está generando confusión sobre los fines últimos de la formación en medios y la educación en materia de comunicación frente a los nuevos desafíos multimediales.





En el concepto global de *alfabetización multimedia* incluimos integradas las distintas *alfabetizaciones*, los diversos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se han considerado como básicos e imprescindibles para la comunicación y la representación de mensajes utilizando distintos lenguajes y medios. La alfabetización multimedia no se añade a la alfabetización verbal o a la audiovisual, sino que las integra aportando características propias de interpretación y relación con el documento derivadas de la interactividad. Por una parte, se produce la convergencia de lenguajes y medios y por otra se modifican sustancialmente los contextos y condiciones de recepción/inmersión. Esta alfabetización multimedia no debe entenderse como la adquisición descontextualizada de las destrezas y conocimientos anteriormente citados que, una vez adquiridos, pueden utilizarse en la interpretación de la realidad. Más bien entenderíamos la alfabetización multimedia como un proceso que es parte integral de la interacción social a través de la cual el individuo va desarrollando su personalidad (Gutiérrez Martín, 2010, p.179).

El autor considera que, aunque se ponga el énfasis en la creación y producción, no puede disociarse la educación para la recepción crítica. La valoración y reflexión deben estar a favor de la apropiación de los medios por parte de los usuarios. Pensar que ser capaz de manejar textos, sonidos y gráficos es suficiente, sería equivalente a pensar en una lectura y escritura mecánica, superficial y no comprensiva en la alfabetización tradicional.

Bajo estas premisas Gutiérrez Martín (2010) señala una serie de objetivos inmediatos para la educación desde los medios:

- ✓ Proporcionar el conocimiento de los lenguajes que conforman los documentos multimedia interactivos y el modo en que se integran.
- ✓ Proporcionar el conocimiento y uso de los dispositivos y técnicas más frecuentes de procesamiento de la información.
- ✓ Proporcionar el conocimiento y propiciar la valoración de las implicaciones sociales y culturales de las nuevas tecnologías multimedia.
- ✓ Favorecer la actitud de receptores críticos y emisores responsables en contextos de comunicación democrática (pp. 77-78).





En una línea más integral, la UNESCO (2011) convocó a una serie de expertos para confeccionar lo que denominaron, en uno de sus últimos documentos, el Curriculum AMI (Alfabetización mediática e Informacional) para profesores. Como se mencionó en el segundo apartado del estado del conocimiento sobre el tema, se relevan dos grandes tendencias mundiales:

Por un lado, 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 (...) Algunos consideran que la alfabetización informacional es un campo de estudio más amplio, del cual la alfabetización mediática forma parte, mientras que para otros, la alfabetización informacional es solamente una parte de la alfabetización mediática, la cual se ve como un campo más amplio (pp. 18-19).

En base a estos debates es que la UNESCO (2011) utiliza el término AMI con el fin de armonizar las diferentes nociones y poder convergir. Desde este recorte considera que es decisivo entender el papel de los medios y de la información en la democracia; comprender el contenido de los medios y sus usos; evaluar críticamente la información y las fuentes de Información; aplicar e integrar los formatos nuevos y tradicionales de los medios; situar y comprender el valor del contexto; e interpretar el valor sociocultural del contenido de los medios.

Al mismo tiempo el escenario global actual, caracterizado por el contexto de convergencia y los procesos de hipermediación ya mencionados, impulsa la revisión de las nuevas dimensiones de la alfabetización. Se requieren no sólo competencias y habilidades que involucren a todos los lenguajes que se utilizan en las múltiples pantallas que interactúan de forma exponencial. El desafío también es abordar de forma reflexiva y profunda las nuevas formas de producción, recepción y circulación de los lenguajes y discursos, que tanto los medios como hipermedios articulan.





En el marco del Programa Escuela y Medios del Ministerio de Educación de la Argentina⁷, Roxana Morduchowicz (2008) afirma que los jóvenes de hoy son generación multimedia, no sólo por la variada oferta de que disponen sino muy especialmente por el uso en simultáneo que hacen de ella. Mientras ven TV hacen la tarea, escuchan música, hablan por teléfono y navegan por Internet. Para la autora, los medios no sólo se desplazan y no sólo convergen, sino que se complementan, se superponen y se integran entre sí. Sólo una minoría usa un medio a la vez. Lejos de aislar a los jóvenes los medios implican nuevas formas de sociabilización (pp. 120 -121).

No obstante, en estas nuevas formas de subjetividad, el acceso simbólico, es decir el significado y uso del entorno mediático, depende en gran medida del grado de conocimiento y del nivel de criticidad que los jóvenes ejerzan en sus prácticas.

La falta de reflexión y criticidad respecto de Internet se refleja en la mayoría de los chicos (70%) dice que “Internet tiene todo” y por ello encuentran allí todo lo que buscan, sin discriminar el origen o la fuente de información. (...) El nivel de reflexión que tienen los jóvenes respecto de los medios y de las nuevas tecnologías es muy bajo en todo el mundo. Esta limitación no debería sorprender si recordamos el escaso lugar y papel que, según los adolescentes desempeñan los padres en relación con ellos (sólo el 15% considera que los padres saben más que ellos sobre computación). El visionado individual y solitario de la televisión tampoco contribuye al nivel de criticidad: en la medida en que la televisión está en su habitación (para el 50% de los chicos de mayores ingresos) los jóvenes ven sus programas en soledad y tienen menor posibilidad de hablar, discutirlos, analizarlos con adultos. En el caso de la computadora, el uso individual es mayor aún ya que el 80% navega en soledad por Internet (Morduchowicz 2008, pp. 114 -115).

En este punto, puede ser evidente que el grado de conocimiento instrumental posiblemente aumenta con el uso del medio. Podría decirse que a mayor uso mejor manejo instrumental del

⁷ Estas afirmaciones surgen a partir de una investigación realizada entre los años 2006 y 2008 entre 3.300 jóvenes de 11 a 17 años en la Argentina en el marco del Programa Escuela y Medios del Ministerio de Educación. La investigación tuvo alcance y representatividad a nivel nacional, fueron entrevistados adolescentes de todas las capitales provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires, y se tuvieron en cuenta ciudades importantes en el caso de no ser capitales.





medio. Lo que no es evidente, como se ha desarrollado en este apartado y es centro de interés para todos los teóricos vinculados con la educación mediática, es la actitud reflexiva y crítica que los jóvenes pueden adoptar o no respecto de los consumos y los usos.

En uno de sus últimos proyectos Scolari (2018) continúa elevando la apuesta conceptual y sostiene que el alfabetismo transmedia parte de una lectura diferente de la realidad de los adolescentes, la cual amplía y complementa los postulados del alfabetismo mediático con otras preguntas de investigación y propuestas de intervención (p.4).

En el marco de una investigación que abarcó a diversos países⁸, el autor argumenta que este tipo de alfabetismo se focaliza en las prácticas de los jóvenes prosumidores. ¿Qué hacen con los medios en el contexto de las nuevas culturas colaborativas?

Dentro de los resultados se destaca que la distribución de las competencias transmedia entre los adolescentes no es regular ni está equilibrada; Scolari (2018) remarca que:

Algunas de las competencias detectadas son muy marginales y tan sólo las han desarrollado un puñado de adolescentes (por ejemplo, las competencias relacionadas con ideología y valores), mientras que otras son mucho más comunes (por ejemplo, las competencias de producción de contenidos) (p.10).

Esto significa que dentro de un aula podría haber mayor probabilidad de tener adolescentes con un gran nivel de competencias productivas y una menor de tener jóvenes con competencias relacionadas con la ideología y la ética. Las conclusiones resultan interesantes para considerar las necesidades de los nuevos alfabetismos y al mismo tiempo se alinean con las tendencias indicadas por Roxana Morduchowicz (2008) para la Argentina.

⁸ Las dos principales preguntas que se formularon en el proyecto *Transmedia Literacy* fueron: ¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios? ¿Cómo aprendieron a hacer esas cosas? Para responder a estas dos preguntas se diseñó una estrategia metodológica que involucró a más de 50 investigadores de 10 instituciones en 8 países. La investigación comenzó el 1 de abril de 2015 y finalizó el 31 de marzo de 2018. España (coord.), Australia, Colombia, Finlandia, Italia, Portugal, Reino Unido y Uruguay.





3.3.2. Las hipermediaciones y las narrativas transmedia

En el apartado 3.2.2 sobre la cultura digital y las nuevas formas de comunicación se refirió a los cambios que auspiciaban los nuevos soportes y la convergencia de lenguajes. Allí se indicó que la comunicación hipermediática estaba inserta en un nuevo ecosistema mediático que trae incorporado nuevos sujetos: los usuarios, los sujetos activos y emprendedores. Ya sea como productor o como consumidor la lógica subyacente es la de la interacción.

Al hablar de hipermediación no se refiere a un producto en sí, sino a los procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí (Scolari, 2008, pp. 113-114).

Incluso, dirá el autor, hasta en las formas más básicas de navegación está presente la interconexión y la producción de información por parte del usuario que el sistema recupera, procesa, y utiliza para enriquecer la experiencia de otros navegantes.

El proceso cambia, y el producto cambia. Las hipermediaciones se caracterizan por generar metaproductos que combinan los lenguajes y medios tradicionales dentro de un formato interactivo. La hipertextualidad, la multimedialidad y la interactividad son algunos de los rasgos distintivos de esta producción (Scolari, 2008, p. 287).

La digitalización, además de facilitar la manipulación de los contenidos, favorece la integración de todas las pantallas al permitir que un mismo contenido multimedia tenga la posibilidad de aparecer en cualquiera de ellas.

Resulta interesante pensar que, al mismo tiempo, esta idea de hipermediación complejiza el concepto mismo de materiales. Por eso, desde el ámbito comunicacional se postula el concepto de dispositivo, en tanto soporte (o materialidad) con características específicas y un sentido, que su vez, no será autónomo sino producido en la generación, circulación y recepción discursiva.

De esta manera, Cruder (2013) explica que esta noción es producto de una operación analítica que nos permite observar las técnicas y medios en sus relaciones, para abordar y analizar el funcionamiento discursivo atendiendo a las distancias variables en el proceso de configuración





de sentido. La autora sostiene, retomando el desarrollo teórico de Oscar Traversa (1997, 2001)⁹, que la articulación particular entre una técnica y un medio configura un dispositivo.

En relación con este punto, algunos estudios recopilados por Litwin, Maggio y Lipsman (2004) destacan la importancia de la narrativa en la enseñanza, señalando que las explicaciones sobre nuestros orígenes y creencias nos llegan en forma de relatos, cuentos e historias. No sólo nos atrapa el contenido de esas historias sino su modo narrativo de enmarcarse. El problema es que la tradición escolar ha relegado a las artes narrativas a una “forma” decorativa y no a una propuesta organizativa de enseñanza.

¿Qué características deberían tenerse en cuenta al momento de pensar en las nuevas propuestas didácticas? Mariana Maggio (2018) destaca dos aspectos que pueden vincularse. Por un lado, que el tiempo es abordado como un objeto complejo e incluye reconstrucciones hacia adelante y atrás, simulaciones, anticipaciones, suspensiones y paralelismos; y por el otro, que la hibridación de géneros y tramas narrativas, en los términos de clase, podrían pensarse como un sovacamiento a la hegemonía de la explicación docente y de la secuencia lineal progresiva (pp. 57-58).

La autora considera que la didáctica clásica no favorece los modos de construcción del conocimiento contemporáneo. Tampoco alcanza con acceder a los dispositivos tecnológicos y sostiene que recrear las nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje exige comprender profundamente otras formas narrativas.

La realidad indica que hoy gran parte de los docentes está siguiendo el mismo texto, presentación o guía de trabajos prácticos en un camino de vía única por el que ya casi nadie quiere circular. (...) Hoy deberíamos hacer formas alteradas (...) la linealidad no alcanza para tratarlo o entenderlo todo, o al menos no para hacerlo de un modo profundo (Maggio, 2018, pp. 64-65).

⁹ Este acercamiento a la materialidad define al “dispositivo”, como un conjunto de restricciones y posibilidades constructivas, que modelan el intercambio discursivo más allá del “cara a cara”; y como un soporte con carácter constructivo que es más que sólo una técnica: “entonces una técnica (un medio sí, pero sólo en una variante) que se despliega a través de múltiples articulaciones, tanto de procedimiento como sociales y textuales.” (Traversa, 2001).





Desarrollar la capacidad de “ficcionalizar” implica fomentar la capacidad de imaginar escenarios, hacer presente lo ausente, prever situaciones y hasta construir hipótesis. Esta habilidad para construir relatos y comprenderlos es clave en la conformación de la cultura que cohesiona y estructura la vida de los sujetos.

Desde el ámbito comunicacional, Carlos Scolari (2011, 2013) menciona que el cambio en las prácticas educativas no consiste en “dejar de contar” sino en modificar el dispositivo comunicativo y pasar a una enunciación colectiva a cargo de todos los participantes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El autor aborda el concepto de narrativa transmedia y explica que el mismo fue introducido por Henry Jenkins en un artículo publicado en enero de 2003. El autor explica que, si bien los humanos siempre han contado historias, las narrativas transmedia son un concepto que se revive al calor de las inclusiones tecnológicas. Menciona que si hace algunos años todos hablaban de multimedia e interactividad, ahora las palabras clave parecen ser “convergencia y transmedia”.

Pero ¿qué es una narrativa transmedia? Son historias contadas a través de múltiples medios. Una forma narrativa que se expande a través de diferentes lenguajes (gráfico, sonoro, audiovisual, multimedial, etc.) y medios (diarios, revistas, libros, cine, televisión, videojuegos, internet, etc.).

De esta manera, Scolari sostiene que

Se trata de un relato que se cuenta a través de múltiples medios y plataformas. La narrativa comienza en un cómic, continúa en una serie televisiva de dibujos animados, se expande en forma de largometraje y termina (¿termina?) incorporando nuevas aventuras interactivas en los videojuegos (...) Pero las narrativas transmedia también se caracterizan por otro componente: una parte de los receptores no se limita a consumir el producto cultural, sino que se embarca en la tarea de ampliar el mundo narrativo con nuevas piezas textuales (pp.16-17).

Algunas características de las narrativas según Scolari (2013) y Jenkins (2008):

- ✓ La historia se desarrolla o divide en diferentes plataformas para formar un relato coherente
- ✓ No es sólo usar diversos medios como canales de difusión; se trata de hacer crecer y expandir una historia





- ✓ Se compone de piezas de la narrativa expresadas en diferentes medios
- ✓ Los usuarios juegan un papel decisivo en el desarrollo del relato
- ✓ El contenido debe distribuirse al menos en 3 plataformas
- ✓ El contenido es original y único para cada plataforma
- ✓ El contenido muestra una visión única del mundo narrativo

En consecuencia, las narrativas transmedia no son simplemente una adaptación de un lenguaje pasando por dispositivos diversos (por ejemplo, del libro al cine, de los diarios a los blogs, de la televisión a internet) sino que se compone de una estrategia compleja que desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes.

Un mapeo rápido del nuevo ecosistema mediático debería también llevarnos a hablar de las transformaciones de las estéticas audiovisuales (donde reina la fragmentación y la aceleración), la creciente complejidad de las narrativas (¿nuestros abuelos hubieran entendido *Lost/Perdidos* o *Pulp Fiction*?) o los efectos colaterales de un medio sobre otro (los diarios se asemejan cada vez más a una página web impresa, la televisión y el cine simulan la interactividad de los videojuegos, etc.) (Scolari, 2011, p.7).

La convergencia entre educación, comunicación y tecnología se está produciendo a ritmos variables, pero es un proceso irreversible y de escala global, según ambos autores. Es necesario que los alumnos puedan crear sus propios contenidos en todos los medios y lenguajes posibles, el multi-alfabetismo también debe incluir la capacidad de analizar críticamente las producciones transmedia.

3.3.3. El lenguaje en las producciones hipermediales

¿A qué refiere la idea de hipermedialidad? Según lo especificado en los apartados anteriores, los sujetos conviven con una diversidad mediática complementaria, los medios atraviesan las prácticas de los jóvenes en los cuales se posiciona la tendencia de consumos culturales cada vez más individuales, segmentados y personalizados. Los medios se han extendido en el espacio, pero también en el tiempo (de consumo) a lo largo del día.

En un primer nivel, sobre el desarrollo contextual, incorporar el concepto de hipermedialidad refiere a concebir el sistema de medios como un ecosistema y como un entorno mediático para superar la idea de que cada medio funciona por separado.





Los medios de comunicación están naturalizados en la vida de los jóvenes. La distinción entre medios nuevos y medios tradicionales no tiene, para los chicos de hoy, ningún sentido. Son los adultos quienes perciben las rupturas tecnológicas. Los niños y jóvenes se mueven en un universo de dinamismo, de fragmentación, de inmediatez, de continua estimulación donde todo es simultáneo (Morduchowicz 2008, p.27).

En un segundo nivel, sobre el desarrollo de los contenidos, la producción en los medios está atravesada por la hipermedialidad en tanto los contenidos de todos los medios ofrecen alguna combinación multimedia y participativa. Centrados en algún canal (ya sea gráfico, visual, fotográfico, audiovisual) complementan el material refiriendo a más contenidos en algún otro y así profundizan la información en cascada (Orihuela, 2002; Fundación Noble, 2016).

Según Silvia Bacher (2009) las pantallas, los libros, las pizarras son caminos posibles, complementarios, para que las nuevas generaciones dispongan los lenguajes para inventar mundos mejores que aquellos que los adultos construimos hasta ahora. Tanto el soporte gráfico como el digital o el audiovisual, clásicos o modernos, pueden convertirse en nuevos escenarios para la expresión de las voces de los jóvenes, la palabra y el diálogo.

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.

Refiriendo al proceso de conocimiento y comprensión, el lenguaje es un medio para que las personas piensen y aprendan conjuntamente, cada nueva generación utiliza el lenguaje para compartir, discutir y definir sus nuevas experiencias. Siguiendo a Vigotsky, la mejora de la comprensión es una realización conjunta, social y comunicativa; el lenguaje habilita el aprendizaje de los estudiantes a través de la conversación y el diálogo en el contexto del aula y esta conversación puede darse con el docente o entre los estudiantes; asimismo la conversación generada por la actividad fuerza a los estudiantes a revisar y extender su marco conceptual (Necuzzi, 2018, p.31).

Retomando las conceptualizaciones abordadas sobre la alfabetización mediática y multimedia, 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 de forma simultánea.

No se habla de un lenguaje, sino de múltiples lenguajes y multiplicidades del formato. En este punto, es importante volver a destacar que, en el contexto de la Sociedad de la Información, las generaciones actuales no usan un lenguaje uniforme ni unívoco, ni unisensorial ni unidireccional. El lenguaje en las producciones hipermediales se compone por una multiplicidad de elementos (sonoros, gráficos, audiovisuales, fotográficos e hipertextuales) en una multiplicidad de formatos digitales y comunicacionales (videos, tutoriales, murales, videoclips, música, películas, series, programas, mails, chats, juegos, avisos, historias y publicaciones fotográficas, audiovisuales, sonoras e hipertextuales... sólo por nombrar algunas) con una multiplicidad de formas de compartir, conversar, visibilizar y consumir.

Cada vez más, en las sociedades democráticas, la capacidad para expresarse en múltiples lenguajes, el conocimiento de cómo funcionan los medios, la capacidad de producción y decodificación crítica de la información (entre otros contenidos) es lo que permite ejercer y potenciar a los sujetos en el ejercicio de sus derechos.

Cuanto más crítico sean los usuarios, más exigentes serán al momento de evaluar la calidad de los mensajes y las coberturas periodísticas. Es altamente probable que los usuarios busquen y evalúen la calidad informativa si comprenden que la información no es sólo un producto de los medios sino un derecho del ciudadano que puede sintetizarse como el derecho a recibir, difundir e investigar (Fundación Noble, 2017).

Lo que debería indagarse es cómo, por qué, hasta qué punto, y en qué condiciones las TIC 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.

Podrían pensarse en muchos efectos colaterales. Uno de los grandes logros de la web es la facilidad con que los individuos pueden acceder a información y al intercambio, pero con ello viene aparejado el fenómeno de la desinformación por sobresaturación informativa.

Coincidiendo con este planteo, Roberto Aparici (2010) sostiene que la brecha digital no es sólo el acceso a Internet; es también no adaptarse a las modalidades multimodales y 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. Las tecnologías favorecen la participación y excluyen al resto.

Para el autor, el contexto digital que estamos viviendo, al compararlo con otros medios, es aún muy primitivo y podría decirse que estamos en los inicios de su lenguaje y gramática. Los medios han cambiado, ya no sólo realizan construcciones y representaciones de la realidad, sino que además las interpretan. Las audiencias se desdoblan en públicos y productores desde You Tube (entre otras plataformas); y la convergencia tecnológica impulsa la integración de lenguajes creando nuevas formas híbridas de producción (Aparici, 2010).

En esta misma línea, Gutiérrez Martín (2010) menciona que, por una parte, se produce la convergencia de los lenguajes y medios (como ya se ha desarrollado), y por otra se modifican sustantivamente los contextos, circunstancias y condiciones de recepción/inmersión.

La incapacidad de enfrentarse críticamente a distintos tipos de mensajes en distintas condiciones de producción y recepción determinará los analfabetos del tercer milenio. La creación de documentos multimedia supone un conocimiento de los distintos lenguajes necesarios para poder codificar y decodificar las producciones hipermediales, interpretar críticamente los mensajes y conocer su forma de crear significados.

Conocer las características exclusivas de cada medio tiene una importancia significativa como método introductorio y de aproximación a la temática multimedial, pero tanto o más imprescindible es reflexionar acerca de las cuestiones que participan en la convergencia de dos o más códigos simbólicos para ejercitar la integración





multimodal. En el procedimiento para la didáctica integral del multimedia, estas asociaciones se interpretan como la articulación coordinada de sus posibilidades al servicio de un determinado contenido, objetivo o recurso didáctico, diseñado a fin de facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje; y no como el resultado de una sumatoria de signos aislados o inconexos (Aceituno, 2017, p.87).

Desde el ámbito educativo-comunicacional, el abordaje de un texto mediático puede realizarse en tres instancias u operaciones secuenciadas que en la práctica pueden ocurrir de forma simultánea. Los niveles de lectura permiten aproximarnos a cualquier recurso didáctico proveniente de los medios y el análisis puede profundizarse según los lenguajes, las intenciones comunicativas y los contextos de producción y de reconocimiento.

- ✓ Exploración: Es un primer acercamiento a los textos. En efecto, es posible acercarse, rodear, asomarse a un texto, y hacer suposiciones sobre su contenido. Generalmente, la lectura exploratoria se relaciona con los elementos paratextuales.
- ✓ Comprensión: Implica una búsqueda por la profundidad y se define como la habilidad que consiste en procesar y comprender el sentido completo de un texto. La comprensión o interpretación de un texto se apoya en los conocimientos previos del lector que, a su vez, interactúan con la hipótesis de lectura que se hayan postulado en la lectura exploratoria, entre otros procesos cognitivos.
- ✓ Reflexión crítica: Al cubrir la exploración y la comprensión, la operación crítica refiere al nivel de lectura en el que el lector no sólo comprende el contenido del texto, sino que evalúa y conforma sus opiniones. El lector que lee críticamente analiza valores y estereotipos presentes en los textos. Además, plantea suposiciones sobre la intención de quien lo produjo, toma una posición frente al escrito y es capaz de argumentar sobre las ideas del texto leído (Fundación Noble, 2017).

Sobre estos últimos puntos, en términos generales, Marcelo Aceituno (2017) sostiene que uno de los problemas para el trabajo educativo con contenidos hipermedia, es de índole comunicacional y didáctica y no tecnológica. Sostiene que la dificultad para concretar la





realización de materiales didácticos eficaces radica en la ausencia de un plan efectivo de alfabetización multimodal en nuestro sistema educativo.

El autor considera que más allá de se estimule el uso de las TIC, estas acciones pueden quedar limitadas a promover el aprendizaje de programas de software. No siempre se profundiza en las claves comunicacionales del hipermedia, sus potencialidades didácticas y las distintas alternativas de integración multimodal. Las producciones hipermediales se caracterizan por una integración continua, utilizan hipervínculos y asociaciones recíprocas entre múltiples formatos de información que posibilitan un tipo de interactividad exploratoria flexible y multilineal.

Por lo general, explica Aceituno (2017), los profesores o expertos en contenidos no desarrollan una práctica efectiva en la guionización del aprendizaje que contemple la incorporación de diversos códigos simbólicos operando en una modulación continua con el texto escrito, y en los hipermedias el texto debe compartir su protagonismo con esos otros lenguajes (pp. 82-86).

Estas afirmaciones están en concordancia con lo desarrollado en los dos últimos apartados. Incluir y dominar la utilización tecnológica no tiene el mayor sentido si las propuestas no impulsan y ejecutan prácticas educativas que permitan la adquisición de un conocimiento profundo de los códigos comunicacionales que se involucran en ellas, de forma simultánea y convergente.



4. Aspectos metodológicos

4.1 Todo tiene un método... sólo falta saber encontrarlo.

Dimensión de la estrategia general

Según Patricia Sarlé (2003) en algún momento “un aspecto de la realidad que hasta el momento parecía común a otros, es mirado de otra manera y esta mirada más cuidadosa que se hace, una y otra vez sobre ese hecho, tiene por objeto poder explicarlo y comprenderlo más allá de sus límites particulares” (p.2).

La autora explica que los investigadores suelen hablar de la investigación como un proceso que supone la realización de una “serie continua de operaciones” que se interpenetran y que no están separadas por límites rígidos. Si bien en el proceso se reconocen varias etapas que generalmente se ubican en una determinada forma, las mismas son flexibles. Así, el cumplimiento de lo planificado requiere avances y retrocesos, se reformulan los problemas estrechando el campo a estudiar, se redefinen los conceptos o se amplía la perspectiva del problema a medida que se profundiza en el conocimiento de la realidad y campo abordado (Sarlé, 2003).

Según Rigal y Sirvent (2006) cada decisión metodológica, cada elección que el investigador realiza en la cotidianeidad supone un énfasis y una dialéctica entre los términos de cada uno de los ejes que conforman los siguientes pares lógicos: deducción - inducción, verificación - generación de teoría, explicación - comprensión, objetividad - subjetividad, contemplación - emancipación.

Los autores remarcan la relación dialéctica entre los términos de cada eje a lo largo de los momentos de una investigación y explican que estos extremos pueden ubicarse en una relación constante, por lo que no hablan de compartimentos estancos entre los extremos, sino de un cierto énfasis que ayuda a perfilar los posicionamientos básicos de cada modo de hacer ciencia de lo social. A partir de aquí, señalan tres modos de operar: el modo verificativo, modo de generación conceptual y modo participativo (Rigal y Sirvent, 2006).





Para los autores estos modos tampoco son dicotómicos y no pueden asociarse el modo verificativo con la investigación cuantitativa y el modo de generación conceptual con la investigación cualitativa en términos absolutos o reduccionistas.

En lo que refiere a una de las decisiones iniciales de esta investigación, se adscribe a uno de los modos para orientar y perfilar los lineamientos básicos. En palabras de Rigal y Sirvent (2006):

El modo de generación conceptual se asienta en la dimensión epistemológica del paradigma hermenéutico. (...) La tradición hermenéutica en ciencias sociales sostiene, en oposición al positivismo, la especificidad del mundo de lo social. Asume su naturaleza como propia y distinta a la de los objetos físicos y naturales. El hecho social es concebido como una estructura de significados que se nutre y construye en las situaciones de interacción social productoras de sentido. Se opone al monismo metodológico y defiende la necesidad de una metodología propia para estudiar los fenómenos sociales. Busca una aproximación comprensiva de los hechos singulares en su peculiaridad e inserción sociohistórica y no leyes de validez universal de carácter causal (pp. 15-16).

Entonces, los autores sostienen que el modo de generación conceptual refiere a la centralidad de los procedimientos de construcción de categorías que dan cuenta de la descripción y comprensión del hecho social investigado. Los resultados buscados no pretenden ser generalizables estadísticamente, sino fértiles conceptualmente para describir, valorar e interpretar los casos de estudio que podrían ser transferibles a otros casos.

La investigación estará enfocada en la indagación, reconocimiento y análisis de casos de inclusión tecnológica en las aulas de los tramos de especialización de bachilleratos en Comunicación. Se espera que las respuestas a las preguntas que problematizan el objeto permitan identificar, describir y analizar las particularidades de diversos escenarios de educación en medios.

De esta manera predominará el proceso descriptivo, que focalizará en los casos en sí mismos y en sus correlaciones, como fenómenos significativos en contextos acotados. Bajo esta mirada, no habrá búsqueda generalizadora, ni representativa. En cambio, se incorporará la perspectiva de los actores (sus propuestas, sus valoraciones) para la realización de una investigación de





tipo descriptiva-cualitativa, considerando los lineamientos del modo de generación conceptual.

En este marco, también se focaliza en el estudio de casos que busca el detalle de la interacción con sus contextos. Se analiza la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes; se destacan las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto y la globalidad de las situaciones; exige una interacción entre lo teórico y la observación directa, detallando reflexiones críticas (Stake, 1998; Cifuentes Gil, 2014).

Para Yin (1994) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Stake (1998) afirma que es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular lo que permite llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

Stake distingue tres categorías en los estudios de casos:

- 1) el estudio intrínseco del caso refiere a la situación que viene dada y se impone. El objetivo del estudio no procura aportar a la comprensión de un problema general, hay un interés intrínseco en el caso particular que se recorta por sí mismo en el contexto;
- 2) el estudio instrumental del caso refiere a la investigación de un caso que tiene como objetivo aportar a la comprensión de una situación general, estudiándolo en profundidad para llegar a generalizaciones que aporten comprensión a la situación general;
- 3) el estudio colectivo del caso refiere a diseños de investigación que consideran el estudio de varias situaciones en las que en coordinación se atiende el problema aportando a la comprensión general del mismo (Stake, 1987, p.16).

Se trabajará con la línea de casos instrumentales, considerando que la particularidad más destacada de este método es el estudio intensivo de una serie de situaciones. Según la Universidad Autónoma de Madrid se pueden señalar algunas ventajas del uso socioeducativo del estudio de casos, entre ellas: pueden ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados; es apropiada para investigaciones a





pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos (Barrio del Castillo, et al., 2017).

Al trazar las estrategias metodológicas, no puede dejar de mencionarse que hay dos consideraciones críticas (Sautu, 2005; Sarlé, 2004; Sirvent, 2003; Goetz y LeCompte, 1988) que se realizan en este tipo de elecciones. La primera refiere a que los resultados obtenidos mediante este tipo de recolección pueden conducir a análisis sesgados. La segunda, refiere a la generalización de los resultados obtenidos a partir de un número limitado de casos estudiados responden a una muestra representativa.

Sobre la primera consideración se han tomado los recaudos necesarios para explicitar las intencionalidades y justificar la elección de cada uno de los casos respondiendo a una serie de criterios. De la misma forma, el sesgo del investigador radica desde el inicio en el fenómeno a estudiar, la elección del marco teórico, la delimitación y jerarquización de las distintas fuentes y su posterior referenciación en el análisis de las producciones.

Es difícil poder hablar de la distancia óptima; sólo podemos afirmar que empieza a manifestarse la existencia de un distanciamiento adecuado cuando el sujeto llegar a formularle preguntas al objeto, comienza a desnaturalizarlo, a pensar en su transformación (Sirvent, 2003). Desde el momento en que hay un sujeto involucrado, todo se aparta de la idea del investigador objetivo. Sin embargo, la clarificación del proceso y la rigurosidad de las categorías de análisis para el abordaje de las producciones de los alumnos pueden dotar de mayor fiabilidad al trabajo.

Sobre la segunda consideración crítica podría indicarse que el proceso de recolección se ajusta correctamente cuando, desde él, se aboca a la ilustración, representación, expansión, análisis o generalización desde un marco teórico construido con rigurosidad para cumplir una serie de objetivos que responden a la posible transferencia de categorías a otros casos (como se explicó con anterioridad). Por lo tanto, el trabajo de campo se aleja de la mera enumeración de frecuencias de una muestra o grupo de sujetos que respondan a los datos estadísticos. En este caso la confiabilidad estaría dada por la consistencia teórica y la descripción profunda de los datos observables (en producciones y documentos).



4.2 Lo esencial es no perder la orientación

Proceso de recolección de datos y producciones

La investigadora está implicada desde varios aspectos: es docente de nivel medio, dicta clases en bachilleratos especializados en Comunicación y posee formación, tanto de grado y posgrado, disciplinar y pedagógica específica, en el área disciplinar de la Comunicación Social. La misma está presente y ejecuta el proceso de recolección de datos.

El diseño contempló un universo acotado de escuelas de nivel medio de gestión privada, pertenecientes al ámbito de CABA. El proceso de recolección se circunscribió mediante una muestra intencional, por referato de escuelas y docentes usando la estrategia de selección por redes o bola de nieve (Goetz y Lecompte, 1988, p.98). Dado que el tipo docente necesario era muy específico, por su pertinencia disciplinar comunicacional y su predisposición predominante hacia la inclusión tecnológica en sus prácticas se utilizó un muestreo en cadena.

En esta estrategia se parte de un sujeto clave y experto. Luego se le solicita que identifique a otras personas que tengan rasgos de interés similares. Cada sujeto también puede designar a otro posible, con los rasgos necesarios, como próximo sujeto hasta obtener el número suficiente de casos.

Bajo estos lineamientos, se contactaron varios sujetos claves (SC) que por su especificidad, características y desempeño académico/profesional pudieran referir a otros sujetos que se transformaran en posibles casos de análisis. La búsqueda inició con la selección y acceso a cinco sujetos clave vinculados al ámbito educativo, a las Ciencias de la Comunicación y a la Tecnología Educativa:

SC1- Directivo y docente de nivel medio especializado en Comunicación y Medios.

SC2- Coordinadora del Programa “Los medios de Comunicación en la Educación” de la Fundación Noble.

SC3- Docente y coordinadora de nivel medio especializada en Comunicación y Educación.

SC4- Directiva del Programa UBA XXI, especializada en Didáctica y Tecnología Educativa.

SC5- Directivo de nivel medio especializado en Informática y Programación.



Se les pidió a los SC que recomendaran o sugirieran posibles docentes que se desempeñaran en escuelas de nivel medio que tuvieran como elección curricular el Bachillerato en Comunicación, que estuvieran dotadas de un equipamiento tecnológico institucional de base (netbooks, tablets y/o gabinete) y que cumplieran con las siguientes características:

- ✓ Desempeño en asignaturas del tramo de especialización del bachillerato en Comunicación.
- ✓ Predisposición para la incorporación de tecnologías en sus clases y prácticas de enseñanza.
- ✓ Registro digital de documentos y trabajos prácticos que pudieran ser compartidos y analizados.
- ✓ Docentes con formación docente y/o profesional en el ámbito de las Ciencias de la Comunicación.

De estas primeras recomendaciones se contactaron a diferentes docentes posibles (DP) y 5 de ellos se convirtieron en los docentes de análisis (D1, D2, D3, D4 y D5). En la siguiente figura se puede visualizar cómo fue la secuencia de contacto y los motivos de exclusión.

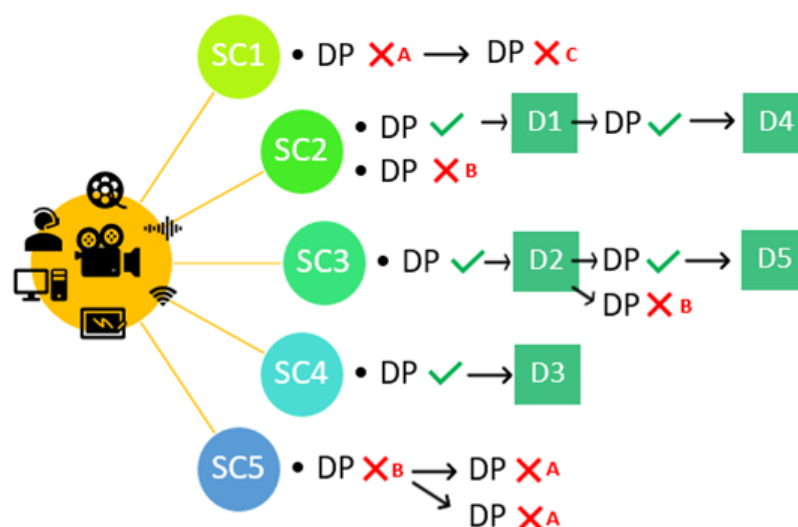


Figura 1 - Secuencia de contacto

Referencias

SC: Sujeto clave

DP: Docente posible

D1 y otros: Docentes seleccionados

Motivos de exclusión X

A- No había inclusión tecnológica efectiva

B- No se podía acceder al registro digital de trabajos

C- No era del área de Comunicación.



Es importante mencionar que 7 casos fueron descartados en el transcurso del trabajo de campo dado que, al realizar las entrevistas, se evidenció que algunos no cumplían específicamente con los requisitos necesarios vinculados a la inclusión tecnológica efectiva en las producciones de los alumnos (3 casos), otros no disponían de un registro digital de trabajos prácticos en el área de Comunicación para su posterior análisis (3 casos), y uno de ellos no era sujeto con formación docente y/o profesional en el ámbito solicitado (1 caso).

Así, trabajando sobre la misma cadena de contacto, se solicitó a los docentes (ya seleccionados) que sugirieran a otro docente para analizar.

En esta instancia, los docentes recomendaron a otros docentes en sus mismas instituciones de desempeño. En este punto se evaluaron los beneficios y riesgos que implicaban que los docentes pertenecieran al mismo ámbito institucional. A pesar que la muestra quedaba reducida en el número de escuelas, no así en el número de casos docentes, se decidió trabajar con sujetos vinculados (a dos de las instituciones ya elegidas).

Varios factores visibilizados en las charlas informales y en el proceso de recolección inicial impulsaron la decisión:

- ✓ Clima institucional propicio al cambio didáctico.
- ✓ Liderazgo de docentes que impulsaban prácticas novedosas.
- ✓ Buenas prácticas de producción comunicacional especializadas.
- ✓ Disponibilidad de una gran cantidad de documentos y prácticas vinculadas con los diferentes lenguajes mediáticos.
- ✓ Disponibilidad de acceso digital a las prácticas de los alumnos.
- ✓ Inclusión de plataformas digitales convergentes Santillana Compartir y Google Drive.
- ✓ Trabajo colaborativo entre los docentes designados, en torno a Proyectos Interdisciplinarios del área de comunicación.
- ✓ Posibilidad de acceder a los Proyectos Interdisciplinarios desde documentos y prácticas de los alumnos.
- ✓ Actualización de contenidos y prácticas comunicacionales según los lineamientos de la Nueva Escuela Secundaria.





En lo que refiere al primer nivel de selección de la muestra, que restringe a los casos a Ciudad de Buenos Aires, debe indicarse que el mismo estuvo marcado por la presencia de debates y jornadas en torno a la Nueva Escuela Secundaria (NES). Desde el año 2015, diversas escuelas y docentes comenzaron a revisar y actualizar sus programas, al mismo tiempo que evaluaban las elecciones de los ciclos especializados para 3°, 4° y 5° año.

La NES se efectivizó en el año 2016, ascendiendo a un año por ciclo. En el año 2018, alcanza a las asignaturas de 3er y 4to año. No obstante, dado que la currícula de contenidos prescriptivos ya está establecida por el Ministerio de Educación de la Ciudad, en los establecimientos seleccionados las producciones correspondientes a 5to año están en sintonía con los lineamientos actuales que tendrán su implementación obligatoria en 2019.

Retomando el proceso de recolección de información, luego de la selección de docentes, los datos primarios privilegiaron la recopilación de producciones escolares, consignas de trabajo, programas y otros documentos (planificaciones, contratos/acuerdos didácticos). También se realizaron entrevistas a cada uno de los docentes seleccionados y encuestas a alumnos de forma complementaria. A continuación, se detallan algunas de sus características:

Entrevistas semi-estructuradas. Se realizaron a cada uno de los docentes seleccionados. Se planteó una guía temática sobre la que se organizó la conversación (ver Anexo I).

Las entrevistas guiadas o por pautas son aquellas, ya algo más formalizadas, que se guían por una lista de puntos de interés que se van explorando en el curso de la entrevista. Los temas deben guardar una cierta relación entre sí, se hacen muy pocas preguntas directas y se deja hablar al entrevistado mientras va abordando los temas señalados en la pauta o guía. En el caso que se aparte de ellos, o que no toque alguno de los puntos en cuestión, el investigador llama la atención sobre ellos, tratando siempre de preservar en lo posible la espontaneidad de la interacción (Sabino, 1992).

Las entrevistas permitieron acercarse a la dinámica del aula de cada docente. Con ellas se realizó el primer acceso a los documentos institucionales y fueron claves para poder tener el primer contacto con las producciones de los alumnos. También propiciaron indicadores sobre la didáctica específica en el área de la Comunicación Social.





Encuestas. Formularios digitales auto- administrados para los alumnos con el fin de abarcar la mayor cantidad de casos. Las encuestas se realizaron al inicio del trabajo de campo mediante un link de acceso que se les proporcionó a los docentes para que compartieran con los alumnos y éstos accedieran de forma anónima. Se realizaron con el objetivo de recopilar las valoraciones sobre sus tareas, habilidades y la inclusión tecnológica vinculada. Un total de 110 alumnos ingresaron en el link de acceso. Se descartaron 15 formularios incompletos y con datos erróneos.

En coherencia con las decisiones metodológicas ya detalladas, las encuestas se implementaron fundamentalmente con el objetivo de obtener algunos lineamientos y ejes que sirvieran de orientación para el abordaje analítico de las producciones.

Análisis de producciones y documentos. Se recopilaron a partir de los docentes seleccionados documentos institucionales (planificaciones curriculares, programas, contratos o acuerdos didácticos y propuestas/consignas de trabajos) y producciones de los alumnos.

La recolección inicial ascendió a 64 documentos institucionales y 410 producciones digitales de alumnos, entre ellas: gráficas visuales, gráficas textuales, sonoras, audiovisuales y multimediales.

Se realizó un muestreo intencional para seleccionar diferentes tipos de prácticas educativas y producciones atravesadas por la inclusión tecnológica. La búsqueda y selección de producciones estuvo centrada en diversificar los tipos de consignas y lenguajes abordados por cada una de las asignaturas a cargo de los docentes elegidos. Se evidenció que en el acercamiento inicial muchas de las producciones gráficas (visuales y textuales) o radiales parecían escapar a la definición de lo hipermedial. Sin embargo, fueron incluidas porque en la práctica escolar secuenciada “esas mismas” actividades quedaban progresivamente incluidas en los desarrollos hipermediales posteriores.

Además, se consideraron las actividades de producción que tenían algún tipo de foco en el abordaje de la especificidad de cada lenguaje. En simultáneo se ponderaron las prácticas que evidenciaban alguna vinculación o articulación con los núcleos conceptuales de las asignaturas.

Luego del proceso de selección se revisó integralmente el corpus comparando la información recogida para encontrar patrones, roles y estrategias recurrentes.





El método comparativo constante es un modo de generar teoría a partir del análisis comparativo y sistemático de los datos. Este proceso requiere la saturación de los datos y no la verificación de una hipótesis. El propósito del mismo (al realizar la comparación y el análisis de forma simultánea) es generar teoría en forma sistemática siguiendo una codificación explícita y procedimientos analíticos. A partir de la saturación de propiedades y elementos se desarrolla de forma inductiva la construcción de las categorías con un mayor poder explicativo (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1998).

Bajo esta perspectiva los indicadores y las categorías para el análisis se construyeron luego de una revisión inicial del corpus completo (producciones, documentos y entrevistas). En ese proceso, además, se filtraron aquellas que estaban incompletas, eran incoherentes con la propuesta escolar, no desarrollaban los puntos solicitados en las consignas o tenían algún error técnico de visualización. De esta forma, el corpus original quedó reducido a **312 producciones digitales de alumnos**. En las tablas N° 2 y N° 3 se pueden ver el detalle de la recopilación filtrada.

El trabajo de campo se estructuró con los siguientes pasos:

- 1- se transcribieron y revisaron las **entrevistas**;
- 2- se ordenaron y organizaron las **producciones** por docente, asignatura, temática y lenguaje;
- 3- se cruzaron y se incorporaron **datos claves** de los **programas** y/o **consignas** de la asignatura correspondiente, específicamente en lo referido a los objetivos, contenidos, consignas y materiales involucrados.
- 4- se revisaron y **ficharon** los **documentos**, entre ellos programas, contratos didácticos y planificaciones, estableciendo una serie de dimensiones e indicadores a partir de la revisión;
- 5- se revisaron y **filtraron** las **producciones** con los criterios anteriormente mencionados, junto con esta revisión inicial se establecieron una serie de **dimensiones y categorías** tentativas para realizar tanto la descripción como el análisis;
- 6- se revisaron de forma detallada las **producciones** restantes y se efectuó el 50% del fichaje;
- 7- se pulieron y definieron las **dimensiones y categorías** contemplado el fichaje de producciones, el fichaje de documentos, las entrevistas y las referencias del marco teórico;





8- se completó el **fichaje de producciones**, se revisaron las **encuestas** a alumnos para buscar correspondencias y referencias contextuales. Se dio inicio a la sistematización y redacción del **proceso de análisis** en base a los objetivos delimitados.

En resumen:

- ✓ **5** entrevistas docentes
- ✓ **10** asignaturas
- ✓ **64** documentos institucionales
- ✓ **95** encuestas a alumnos
- ✓ **312** producciones digitales

Como última mención de este apartado, cabe destacar que los casos seleccionados tienen semejanzas (características y factores ya indicados) para abordar el fenómeno que se desea analizar, pero además tienen diferencias y variedades que permiten realizar comparaciones tanto desde la diversidad de asignaturas y consignas de producción, como desde la multiplicidad de lenguajes especializados involucrados.

Tabla 1 - Distribución de docentes, cursos y producciones

Identificación	Cursos involucrados	Institución	Producciones alumnos				
D1	4° y 5°	E1	52	Gráfico visual Sonoro Fotográfico Audiovisual Multimedia			
D2	4°	E2	55				
D3	3°, 4° y 5°	E3	36				
D4	3° y 4°	E1	70				
D5	3° y 4°	E2	71				
D5 y D2	3° y 4°	E2	28				
			312				





Tabla 2 – Registro de docentes, asignaturas, producciones y tipos de lenguajes involucrados

Docentes	Asignaturas	Producciones de alumnos		Documentos	Entrevistas		
D1	Diseño de Proyectos	Cortos y videoclips	6	Audiovisual	Programas	8	1
		Noticias	4	Gráfico hipertextual	Otros documentos *	0	
		Entrevistas	3	Multimedial	Consignas	5	
		Prototipos medios digitales	7	Multimedial			
		Fotoreportajes - Instagram	6	Multimedial			
	INEC -Taller de Comunicación	Gacetillas	5	Gráfico hipertextual	Programas	2	1
	Infografías	8	Gráfico visual hipertextual	Otros documentos *	6		
	Foto secuencia	5	Fotográfico	Consignas	4		
	Noticias	5	Gráfico visual hipertextual				
	Informe multimedia	3	Multimedial				
D2	Publicidad	Afiches	8	Gráfico visual	Programas	2	1
		Fotografías intervenidas	9	Fotográfico	Otros documentos *	2	
		Lemas tipográficos	7	Gráfico visual	Consignas	10	
		Mensaje Publicitario	8	Gráfico visual			
	Comunicación Corporativa	Banners institucionales	9	Gráfico visual			
		Postales Euskal Jaia	8	Gráfico visual			
D3	Imagen y comunicación	Fotoreportajes - Instagram	6	Multimedial			
		Afiches y logos	11	Gráfico visual			
	Fotografía vanguardias	8	Fotográfico				
	Taller de Diseño y proyectos	Trabajos sonoros	4	Sonoro			
		Revistas	3	Gráfico visual			
		Audiovisuales	5	Audiovisual			
Animaciones		5	Audiovisual				
D4	RR.PP	Afiches - Campaña de donación	8	Gráfico visual	Programas	2	1
		Afiches - Fiesta Misionera	10	Gráfico visual	Otros documentos *	3	
		Afiches e invitaciones - Pentecosté	14	Gráfico visual	Consignas	7	
		Narraciones	5	Sonoro			
	Taller de Comunicación II	Microprogramas	9	Sonoro			
		Boletines informativos	13	Sonoro			
		Boletines informativos	3	Gráfico hipertextual			
		Juegos mediáticos	8	Multimedial			
D5	INEC	Presentaciones FOTOPERIODISTAS	7	Multimedial	Programas	2	1
		Prototipos de juegos animados	10	Multimedial	Otros documentos *	3	
		Tipos de lenguajes	4	Gráfico visual	Consignas	2	
		Tipos de lenguajes	5	Sonoro			
		Decodificando mensajes (teórico)	14	Gráfico textual			
	Periodismo	Noticia	6	Gráfico textual			
		Infografías	12	Gráfico visual hipertextual			
		Entrevistas	10	Gráfico visual			
D5 y D2	Proyectos interdisciplinarios	Honestidad intelectual (Teórico)	3	Gráfico textual			
		Blogs de agencias de comunicación	4	Multimedial	Programas	0	
		Fotonovelas	5	Gráfico visual	Otros documentos *	2	
		Fotografías intervenidas	11	Gráfico visual	Consignas	4	
		Cortos	3	Audiovisual			
		Campañas de bien público	5	Multimedial			
TOTAL		312		TOTAL	64	5	

*Otros documentos puede incluir:
planificaciones, contratos,
acuerdos didácticos



5. Análisis de datos y primeros resultados. Dimensiones y categorías sobre la producción escolar

*"No creas lo que tus ojos te dicen. Sólo muestran limitaciones.
Mira con tu entendimiento, descubre lo que ya sabes,
y hallarás la manera de volar".*

Juan Salvador Gaviota
Richard Bach

5.1 Ya sabes el refrán... Gaviota que ve lejos, vuela alto.

Procesos, producciones y lenguajes.

De acuerdo a lo propuesto en el planteamiento del problema el objeto de estudio son las producciones escolares hipermediales en los actuales contextos de inclusión tecnológica en los ciclos de especialización de los bachilleratos en Comunicación Social, en el ámbito de CABA, y sus articulaciones con la alfabetización mediática.

Para problematizar y rodear el abordaje del mismo se introdujeron los lineamientos teóricos sobre el origen del campo de la Tecnología Educativa, los debates sobre las TIC y sus nuevas reconceptualizaciones y las concepciones didácticas vinculadas a los sentidos de cambio; se enunciaron los aspectos más relevantes de la Sociedad de la Información, la cultura digital y las nuevas formas de comunicación; se abordaron las características de los medios emergentes y las hipermediaciones; y se arribó a los conceptos de alfabetización digital, informacional, mediática y multimedia.

En este apartado se desarrollarán algunos aspectos vinculados a las producciones, estrategias, lenguajes y materialidades para abordar los sentidos en la inclusión tecnológica y los posibles cambios en los procesos de alfabetización mediática en el contexto de la cultura de la convergencia.

Los comunicadores encuentran un punto de acuerdo, centrado en la producción de sentido. Cualquier proceso de transmisión de información o percepción de signos sólo se transforma en comunicación allí donde existe una codificación compartida. No obstante sólo existe proceso comunicacional allí donde se produce el entendimiento, dónde los participantes logran producir un acuerdo básico, una representación compartida que permite aludir de un modo relativamente común al referente, al contenido (Cicalese, 2013).





Ahora, cuando la producción de sentido de estos procesos trasciende la relación vincular y se vuelve socialmente abarcadora, los autores refieren a la conceptualización de discurso social.

Por lo tanto más allá de cualquier diferencia en el abordaje comunicacional, estamos en presencia de procesos comunicacionales. Aun cuando la palabra producción esté involucrada en cualquier proceso comunicacional, ya que hablamos de producción de sentido, no debemos confundir esa producción (resultado de un proceso comunicacional) con la acción deliberada de producir (Cicalese, 2013, p.13).

El sentido se produce, independientemente de las intenciones y toda producción comunicacional requiere un proceso de producción.

La autora explica que la polisemia de la palabra “producción” involucra tres significados: producción como resultado de un proceso comunicacional que se asocia con la producción de sentido (inmaterial e intangible); producción como acción concreta de producir en tanto realización y/o elaboración de carácter material; producción como resultado de la acción de producir y materialización final del proceso de producción, en este caso producción y producto serían sinónimos.

Se hablará de producciones comunicacionales allí donde el proceso material de una construcción tiene como finalidad la materialización de un discurso, con la intención de dirigir un contenido (mediante un producto, con lenguajes y dispositivos específicos) a una audiencia, y en cuyo proceso genera un efecto de sentido.

En esta tesis, la **palabra producción** asume las **tres acepciones** desarrolladas como **proceso de sentido**, como **acción de realización** y como **producto de análisis**. En el abordaje del objeto de estudio se parte de productos para también abordar procesos.

Como se detalló en el apartado metodológico luego de la selección de docentes, los datos primarios privilegiaron la recopilación de producciones escolares, consignas de trabajo, programas y otros documentos (planificaciones, contratos/acuerdos didácticos). La búsqueda y selección de producciones estuvo centrada en la diversidad de los tipos de consignas y lenguajes abordados por cada una de las asignaturas a cargo de los docentes elegidos.





En tanto producto, se seleccionaron diferentes tipos de producciones atravesadas por la inclusión tecnológica y se consideraron específicamente las actividades de producción que tenían algún tipo de foco en el abordaje de la especificidad de cada lenguaje comunicacional. En tanto acción de realización se identificaron diferentes tipos de estrategias y operaciones. Y en tanto proceso se designaron diferentes tipos de producciones logradas que se articulan con objetivos, contenidos, materiales y lenguajes.

Al hablar de las ciencias de la comunicación, es importante señalar que a medida que fueron surgiendo los diferentes medios de comunicación fueron transformando y desarrollando diferentes formas expresivas. Con el surgimiento y consolidación de la prensa gráfica, el cine, la radio y la televisión se fueron consolidando lenguajes particulares para comunicar.

Cuando hablamos de lenguaje nos referimos a un conjunto de elementos particulares que se combinan a partir de reglas específicas. Por ejemplo, el lenguaje verbal está compuesto por letras, sílabas y palabras que vinculamos entre sí para expresar nuestras ideas, utilizando reglas sintácticas y semánticas. De la misma manera, los productos de los medios masivos están elaborados con una serie de elementos: las palabras son uno de ellos, pero también se utilizan las imágenes, tanto estáticas (fotografías, dibujos, ilustraciones) como en movimiento: los sonidos, la música, la voz y las tipografías. En cada caso la relación que se establece entre elementos es distinta (Sosa, et.all, 2015, p. 112).

Los lenguajes mediáticos están conformados por elementos particulares que se ponen en juego, mediante reglas específicas.

- ✓ En el lenguaje sonoro se articulan elementos mínimos como la voz, la música, los efectos sonoros y el silencio, con el fin de enfatizar la capacidad expresiva de estos elementos para crear climas, imágenes mentales, estados de ánimo, entre otros. Por su fugacidad e instantaneidad, es un lenguaje redundante en contenido pero diverso en sus formas.
- ✓ En el lenguaje gráfico – visual se presentan elementos textuales y visuales estáticos (fotografías, dibujos, formas e ilustraciones) que se organizan con diferentes tamaños, colores y estilos tipográficos. Es menos fugaz que los otros lenguajes y la jerarquización visual se da más fácilmente mediante diferentes reglas de composición.



- ✓ En el lenguaje audiovisual se combinan imágenes en movimiento (presentadas desde diversos encuadres, planos, angulaciones y duraciones) con sonidos y textos, según reglas de montaje específicas con alto valor expresivo y visual. La fugacidad tiene un mayor impacto dado que es un lenguaje multi-sensorial.
- ✓ En el lenguaje multimedia se da un proceso de convergencia multi-sensorial que permite alterar los procesos de lectura. Elementos textuales, visuales (fijos y móviles), sonoros e hipertextuales se combinan con múltiples contextos de consumo. En este caso también puede hablarse de reglas o lógicas transmediales, dado que el transmedia en su expresión más básica significa a través de medios y desde allí se vincula con diferentes áreas/expresiones a través de una combinación de lenguajes, medios y plataformas. (Cicalese, 2001; Mórtola, 2001; Rasnosky, et all., 2000; Sosa, et all., 2015).

La producción en el último caso comprende más de un medio, todos los lenguajes se apoyan entre sí a partir de sus potencialidades específicas. Se habla de producciones integradas y los contenidos se distribuyen con diferentes funciones pero con un mismo objetivo comunicacional.

Desde una primera aproximación el concepto de convergencia (entendido como proceso centrípeto de concentración y fusión) puede parecer contradictorio con el concepto de distribución expansiva a través de múltiples medios y plataformas. Según Scolari (2013) para comprender esta doble lógica, debe imaginarse al ecosistema mediático como un ente orgánico que, al igual que el corazón, atraviesa momentos de contracción y dilatación. Por un lado, los actores del ecosistema mediático – empresas, tecnologías, profesionales, lenguajes– tienden a converger, a acercarse entre sí y a hibridarse; inmediatamente después la fusión de estos actores genera contenidos que se propagan por todo el sistema” (pp. 64-65).

Es la idea de multimodalidad de los lenguajes la que se conjuga con el concepto de hipermedia (ya desarrollado en el apartado 3.3.2) como resultado de la combinación de hipertexto y multimedia que permite la interactividad entre los contenidos y los usuarios. La organización en este caso se dará también bajo reglas disposición de los elementos textuales, gráficos, visuales y sonoros a través de hipervínculos que crean asociaciones.





Cora Gamarnik (2008, 2009) sostiene que, en el ámbito de la comunicación¹⁰, los contenidos de las materias se nutren de discursos mediáticos. Esto le otorga ventajas y complejidades en comparación con otras disciplinas: por un lado combinan varios lenguajes, formas de comunicación y otros sistemas simbólicos que no se reducen a la lengua que atraen a los alumnos; por otro lado su experiencia con los medios hace que sea muy difícil modificar los saberes previos, las prácticas y los modos de vinculación. En definitiva, trabajar los medios desde otros lugares a los que ellos están acostumbrados es en sí un desafío.

Para la autora, la didáctica de la comunicación debe conocer y puntualizar las diferencias de lenguajes, dispositivos y medios:

La didáctica de la comunicación se mueve en un terreno que va desde la planificación a la intuición, desde la teoría a la práctica, desde lo racional a lo sensible, desde las técnicas a la creatividad. Es importante pensar nuestra disciplina como un espacio donde podamos vincular razón articulada y analítica y al mismo tiempo trabajar con la intuición y la emoción como el mejor camino para hacer aprendizajes significativos (Gamarnik, 2008, p.9).

Así afirma, que es necesario abordar las diversas problemáticas de la comunicación en la educación ampliando el horizonte de posibilidades analíticas, estéticas, de experimentación, de producción; y al mismo tiempo impulsar una intervención, en el entorno escolar y social de los alumnos.

¹⁰ Cora Gamarnik (2008, 2009) explica que la reforma educativa argentina, que se puso en marcha en los años 90, implicó una nueva ley de educación, una nueva estructura del sistema y nuevas formas de financiamiento. Esta reforma estructural provocó cambios en el plano cultural e impuso un lenguaje económico-tecnológico. La inclusión de contenidos ligados con la comunicación y el creciente interés por los medios masivos y las nuevas tecnologías en el sistema educativo se dio en un contexto histórico en el que la hegemonía de los medios se hacía evidente. Esta hegemonía de los medios obligó a incorporar los “saberes” allí producidos al ámbito escolar con el principal argumento de articular conocimiento y vida cotidiana. Sin embargo, dicha incorporación fue realizada en términos formales más que bajo una perspectiva crítica e histórica del proceso de concentración que se estaba llevando adelante en ese momento.





En la actualidad, el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria para el Ciclo Orientado del Bachillerato en Comunicación¹¹ se propone abordar los medios masivos de comunicación desde un enfoque multimedial, pero sin disociarlos de las dimensiones humanas de la comunicación. Postula en su documento central tres bloques que integran la orientación: los estudios de la comunicación; la producción en lenguajes multimediales; y los saberes y prácticas en el campo de la comunicación.

La Orientación en Comunicación ofrece a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en el estudio y las prácticas de interpretación y producción, propias de los procesos comunicacionales. Tanto en el amplio campo de la comunicación (la comunicación interpersonal, intercultural, comunitaria/institucional) como en el campo específico de los medios de comunicación masiva. (...) Se trata de que los estudiantes puedan elaborar discursos propios que manifiesten sus formas de pensar, sentir, creer y entender diversas problemáticas sociales y, a la vez, los ayuden a desnaturalizar los procesos y condiciones de producción del discurso de los medios. Se espera que el paso por estas instancias de producción les aporte nuevos recursos para desarrollar su mirada crítica y deconstruir los mensajes comunicacionales (Ministerio de Educación, 2015, p. 9).

La orientación concibe la producción de los jóvenes como una oportunidad para la experimentación y la construcción de sentido, a partir de la apropiación de herramientas y lenguajes, pero también se caracteriza por la práctica sistemática de la lectura crítica de los procesos comunicacionales. Esto supone un doble juego de análisis y reflexión de las problemáticas sociales.

¹¹ El diseño curricular fue aprobado en el año 2015 por Resolución 2015-321-MEGC y Resolución 2015-1189-MEGC, luego de un proceso de resistencias, intercambios con las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Como se especificó en el apartado 1.1 sobre el contexto de descubrimiento y la situación problemática, la NES se instala luego de arduos debates y trabajo de revisión conjunta con las escuelas (de gestión pública y de gestión privada). Llega progresivamente a las escuelas y se inaugura en los ciclos especializados en el año 2017. Si bien los bachilleratos especializados en Comunicación ya existían con diversos tipos de titulaciones, las modificaciones introducidas por el nuevo diseño curricular abrieron los debates en torno a la unificación de los contenidos, la distinción de los tramos de formación específica, el rol de la disciplina, y sus nuevas vinculaciones con las TIC, tanto en la especificidad de las producciones mediáticas como en la transversalidad de sus prácticas.





Por último, antes de avanzar, se debe indicar que en el diseño curricular para el ciclo orientado de los Bachilleres en Comunicación se especifican como propósitos algunos ejes vinculados al objeto de estudio de esta tesis, que deben mencionarse. Entre ellos introducir a los estudiantes al estudio del campo de la comunicación, incluyendo el análisis y la producción de fenómenos pertenecientes a diferentes ámbitos; promover actividades que enfatizan la relación entre el análisis y la producción de procesos comunicacionales; propiciar el conocimiento de los lenguajes, soportes y tecnologías; ofrecer diversas propuestas para leer, comprender, elaborar y producir mensajes multimediales utilizando los lenguajes comunicacionales, en los diferentes soportes mediático-tecnológicos, con distintas finalidades.

5.2 Si puede ser escrito o pensado, puede ser hiper-filmado

Análisis de entrevistas, encuestas y producciones

5.2.1 El escenario, los actores y algunas percepciones

El trabajo de campo se enfocó en la indagación, reconocimiento y análisis de casos de inclusión tecnológica en las aulas de los tramos de especialización de Bachilleres en Comunicación. Como se indicó en el apartado 4.2 sobre los aspectos metodológicos, el proceso de recolección se acotó mediante una muestra intencional, por referato de escuelas y docentes usando la estrategia de selección por redes. Dado que el tipo docente necesario era muy específico, por su pertinencia disciplinar comunicacional y su predisposición predominante hacia la inclusión tecnológica en sus prácticas, se utilizó un muestreo en cadena.

El escenario contempla tres escuelas y cinco casos docentes de nivel medio de gestión privada, pertenecientes al ámbito de CABA. Las escuelas tienen como elección curricular el Bachillerato en Comunicación, y desde hace más de diez años que ya trabajaban con esta orientación disciplinar. Las escuelas seleccionadas cuentan con una muy buena dotación tecnológica institucional de base:



Imagen de código QR para escanear y acceder al portfolio digital completo.

Encuestas, entrevistas y producciones.





- ✓ Todas poseen dos gabinetes de informática con un promedio de quince a diecisiete máquinas (en uso activo) por sala. Además, una de las instituciones dispone de veinte netbooks itinerantes.
- ✓ Todas disponen de conexión a Internet en ambos gabinetes, con buen funcionamiento y de forma permanente mediante una red local.
- ✓ Todas disponen de proyectores y televisores itinerantes para trabajar en las aulas con previa reserva.
- ✓ Dos de ellas tienen salas especializadas para actividades de fotografía, radio y video.
- ✓ Todas tienen técnicos, ayudantes y/o docentes encargados de la supervisión de los recursos tecnológicos.
- ✓ Todas disponen de la organización horaria para el dictado de las clases de las asignaturas especializadas en los gabinetes de informática. Al menos un 50% de la carga horaria se puede realizar en ellos.
- ✓ Todos los docentes llevan un proceso de registro digital de documentos, trabajos prácticos y producciones en diferentes plataformas: Red local, Google Drive y/o Plataforma Santillana Compartir.

En el caso de los docentes seleccionados cabe mencionar que todos poseen formación docente y/o profesional vinculada con el ámbito de las Ciencias de la Comunicación. Cada uno de ellos fue identificado como un sujeto clave en el proceso de liderazgo de prácticas innovadoras, más allá de que el clima institucional de cada escuela tenga diferentes grados de predisposición al cambio educativo.

Con respecto a las asignaturas abordadas se diversificó la recolección en los tres años del ciclo de especialización, contemplando las diferentes áreas comunicacionales. Dentro de ellas se especifican diferentes niveles de desarrollo:

- ✓ Dos asignaturas introductorias y de exploración inicial de lenguajes entre ellas Introducción al Estudio de la Comunicación (INEC) y Taller de Comunicación I.
- ✓ Dos asignaturas enfocadas en la comprensión y profundización de los lenguajes comunicacionales entre ellas Imagen y Comunicación, y Taller de Comunicación II.
- ✓ Cuatro asignaturas vinculadas con áreas y disciplinas profesionales entre ellas Publicidad, Comunicación Corporativa, Relaciones Públicas y Periodismo.





- ✓ Dos asignaturas de desarrollo proyectual integral entre ellas Diseño de Proyectos y Taller de Diseño.

Es importante mencionar que en el acercamiento se evidenció que los docentes estaban inmersos en el proceso de actualización de contenidos y prácticas comunicacionales según los lineamientos de la Nueva Escuela Secundaria; tenían una gran disponibilidad de documentos y prácticas vinculadas con los diferentes lenguajes mediáticos en soportes digitales; usaban activamente plataformas digitales convergentes; tenían inquietudes en cuanto a los desafíos pedagógicos y comunicacionales; y además, estaban vinculados mediante formas de trabajo colaborativo en torno a Proyectos Interdisciplinarios del área de comunicación. Esta última posibilidad fue lo que determinó la jerarquización de docentes de una misma institución, reduciendo el número de instituciones pero priorizando los casos docentes y su articulación pedagógica transdisciplinaria.

Antes de abordar de forma analítica las producciones escolares hipermediales en los actuales contextos de inclusión tecnológica en los ciclos de especialización de los bachilleratos en Comunicación Social, es importante sistematizar algunos de los datos recogidos en torno de las percepciones y las valoraciones de los actores.

Los docentes entrevistados coinciden en que la inclusión tecnológica estimula de maneras variadas la producción. A diferencia de las herramientas tradicionales, se destacan las nuevas formas de realización y la conexión con las tareas de escribir, producir y compartir. La producción vinculada con el mundo real y profesional, la accesibilidad y el trabajo colaborativo también generan motivaciones diferentes en los estudiantes.

Yo creo que lo que cambió es que tengo la libertad de pedirle al chico [refiere sus alumnos] que saque su celular y que busque algo en el momento. En otra época lo tenía que mandar de tarea. Un chico puede mostrarme una foto de lo que quiere hacer, puedo nombrar un artista y puede buscar una foto, o puede editarla en el teléfono. No tal vez con la calidad de la computadora, ni con el profesionalismo del software profesional (tipo Photoshop), pero antes eso no se podía ni soñar. Mi vínculo es de mayor exigencia, yo ahora le puedo pedir más cosas, les puedo pedir más desde lo didáctico incluso. En fotografía y en cine ni hablar... pero hasta cambia para las artes plásticas, creo que es infinita la posibilidad que abre en las instancias de producción (D2, anexo I, p. 9).





Se dice que las escuelas tienen paredes porosas [entre risas]. El afuera entra en el aula, no usar las herramientas es quedar fuera del diálogo. Y utilizarlas prepara, aporta habilidades a los alumnos para desarrollarse en el mundo laboral plagado de medios. La posibilidad de expresión y creatividad es parte de su futuro profesional (D3, anexo I, p. 16).

Me parece que fundamentalmente las tecnologías permiten el trabajo colaborativo y que el mismo fluya mejor. Eso me parece claro, entre ellos cambia mucho la forma de trabajar con la información. Desde seleccionar, buscar, compartir, hasta simplemente “pasarse” información. (...) Las nuevas tecnologías rompen el espacio y tiempo del espacio en el aula. Hay nuevas formas en la educación y la temporalidad es diferente. El alumno no solo recibe correcciones en el tiempo de aula. El momento del intercambio se extiende por otros soportes, te requiere otras cosas. ¿Cuándo termina la clase no? (D3, anexo I, p. 14).

En cuanto a los riesgos o desventajas de la inclusión tecnológica, todos los docentes indican que no siempre se puede incorporar el teléfono celular en el proceso. La navegación a ciegas genera conflictos y peligros, puede ser distractora para los estudiantes. A veces no se hacen responsables de su producción (por diversos motivos) y no logran dimensionar los problemas del uso de la información y el plagio del material ajeno.

Tiene que haber un docente que sepa mucho de su disciplina para poder flexibilizarla y poder traspasarla, para transformar la práctica. El desafío es pensar en un docente capacitado tecnológicamente. El desafío es poder pensar en que la tecnología no tiene que incorporarse ni siempre, ni permanentemente: puede haber momentos de explicación, momentos transmisivos, momentos de trabajo personal en la carpeta, momentos de trabajo en grupo (D1, anexo I, p. 6).

Tecnología no reemplaza, si está el vacío... hay vacío. Hay posibilidad de acceso a la información, pero sino hay algo para pensarla... (D5, anexo I, p. 16).

En el escenario educativo son variadas las valoraciones sobre la inclusión pero hay un cierto consenso, en los docentes entrevistados, sobre el desafío que deben asumir. Consideran que las iniciativas innovadoras conviven con una “mala herencia” o una visión instrumental de las





herramientas, la tecnología se incorpora para “rellenar huecos” y muchas veces los docentes no tienen la formación o las herramientas para mirar su inclusión de manera creativa, productiva y reflexiva.

La visión que tienen los directivos a veces también queda arrastrada con esto. Porque las últimas tendencias vienen marcadas por las obligaciones políticas, de ejes obligatorios, o empujados por un mercado de competencia en el ámbito de las escuelas privadas, y muchas veces no está la pregunta “para qué” o “por qué”, ni “con qué objetivo” (D2, anexo I, p. 8).

Me parece que estamos en un momento bisagra, porque hay imposiciones desde arriba para trabajar con tecnología y todavía tenemos una escuela en la que predomina el modelo enciclopédico. Todavía la escuela presenta el conocimiento fragmentado en asignaturas, hay resistencias de los docentes y falta de capacitación “para la incorporación”. Pero cuando todo sucede y la tecnología funciona como vehículo nos acercamos más a los chicos que son usuarios de la tecnología (D3, anexo I, p. 13).

También vinculado con estos aspectos se destaca la “tensión” entre la incorporación genuina, promovida y auténticamente valorada por los docentes, frente a la imposición tecnológica que viene aparejada por las tendencias económicas, políticas, institucionales y/o curriculares en el ámbito educativo.

Creo que la valoran porque es una exigencia de todo el contexto educativo, entonces le adjudican valor en cuanto lo asocian con una educación de calidad (...) y responde muchas veces a las exigencias de un mercado y de un ámbito de escuelas privadas que incorporan una serie de equipamientos y tecnologías. Por ejemplo [refiere a lo institucional]: las aulas digitales, hasta qué punto se toma la decisión de incorporarlas para responder a la demanda y a la competencia de otras instituciones; y hasta qué punto se incorpora para promover efectivamente el desarrollo de las competencias digitales de los alumnos (D1, anexo I, p. 3).

Desde los planes de estudio ya hay un cambio y predisposición, hay espacios de tecnología que ahora son programáticos, están dentro del tramo de materias comunes. Pero puede ser peligroso si sólo se aplica como un maquillaje superficial (...) Además, la tecnología puede ser valorada, porque trae otros sistemas de representación. Trae





otras formas de decir, de contar, de presentar, de figurar (en el sentido retórico), de incorporar otras voces con otros lenguajes y otros soportes (D5, anexo I, pp. 18-19).

Aproximarse a los escenarios de educación en medios con inclusión tecnológica, desde la palabra de los docentes, es necesario para pensar las tensiones que constituyen las prácticas áulicas de los jóvenes.

Conozco muchas experiencias y me ha pasado también, por más que planifique la clase con tecnología, con instancias de análisis y producción, si falla la estrategia didáctica del docente el vínculo de los chicos con el contenido sigue siendo el mismo. No aprenden más por incluir tecnología. No varía en sí mismo, porque tiene que ver con los criterios de selección e incorporación que exceden a lo tecnológico. Lo más importante es el rol del docente como mediatizador de eso (D1, anexo I, p. 5).

Al mismo tiempo, algunas de estas percepciones también se anclan en las valoraciones que los alumnos poseen de la presencia tecnológica y de su proceso de inclusión en el ámbito educativo. En las encuestas¹² realizadas a los alumnos, se evidenció que la mayoría (79,8%) interactúa con más de una pantalla: entre dos y cuatro pantallas diarias. El 61.3% determinó que posee un grado de interés moderado por las innovaciones y los avances tecnológicos. Mientras que el 24,7% destacó que era elevado.

Con respecto a los dispositivos tecnológicos el 97,9% de los alumnos indicó que posee teléfono celular personal. En sus hogares se identificó que los televisores, los celulares, las tabletas, las computadoras de escritorio y las notebooks están presentes en la gran mayoría de los grupos familiares. Los porcentajes indicaron en todos estos casos arriba del 65%; por debajo del 50% quedaron la radio y los microcomponentes.

En lo que refiere al acceso el 48,9% indicó que siempre tiene conectividad y el 43,6% la mayoría de las veces; mientras que al consultar sobre la frecuencia del acceso el 57.7% afirmó “*estar permanentemente conectado*” y el 26.6% “*estar conectado cada 10 ó 15 minutos*”. Solo

¹² Como se detalla en el apartado metodológico, las encuestas se realizaron con formularios digitales auto-administrados. Las mismas se realizaron al inicio del trabajo de campo mediante un link de acceso, que se les proporcionó a los docentes para que compartieran con sus alumnos y ellos accedieran de forma anónima. Los gráficos completos se pueden consultar en el anexo y el portfolio digital.





una minoría indicó que se conectaba cada dos o tres horas y las otras opciones no fueron significativas.

Con respecto al rol de los medios en la vida cotidiana, se les indicó a los alumnos que seleccionaran con qué medio se sentían más identificados. Se les dio a elegir entre Radio, Televisión, Cine, Prensa gráfica e Internet en base a tres categorías. De forma unánime indicaron que Internet era el medio que mejor reflejaba su realidad y la de los adolescentes; era el medio con mayor facilidad de participación; y además era el medio privilegiado para informarse sobre cosas que les interesan (ver gráfico N°11).

Los porcentajes indican una valorización de Internet como metamedio, y en los casos en que los jóvenes consumen otros medios lo hacen en sus versiones web. Al puntualizar sobre las actividades que desarrollan en ella se identificó que el 50% visualiza videos y fotografías, el 40,4% lee y comparte información en redes sociales, y una minoría (inferior al 10%) indicó que recolecta información, investiga e intercambia tareas con sus compañeros a través de las redes sociales.

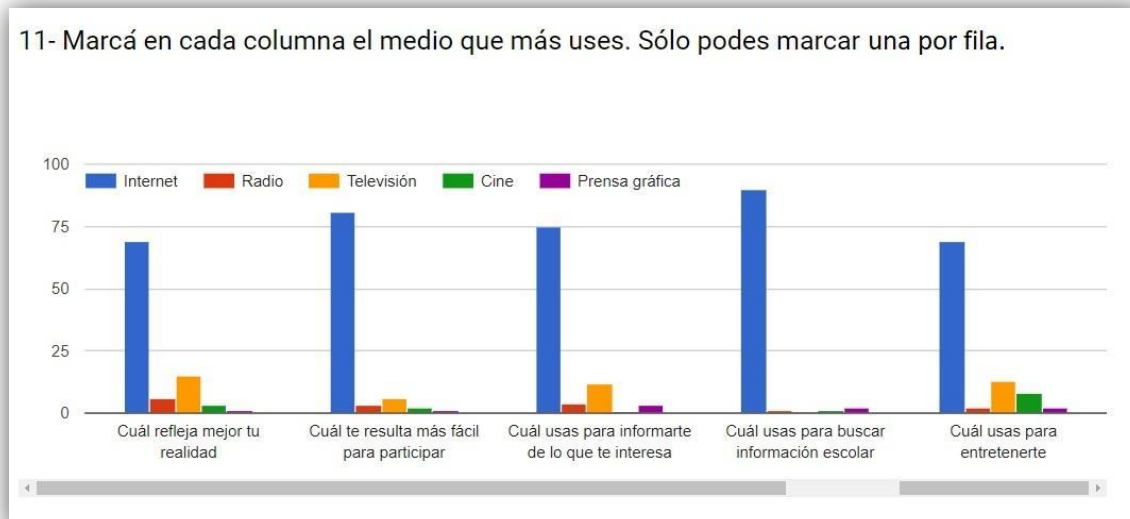


Gráfico N° 11 – Ítem de encuesta a estudiantes (ver Anexo I)

En coincidencia con estos porcentajes, la mayoría considera que el principal uso que los adolescentes le dan a los medios de comunicación y a las TIC está vinculado con el entretenimiento y “pasar el tiempo”.





El medio predomina, pero no de forma pasiva. Los estudiantes indican que en tanto receptores realizan diferentes tipos de decodificaciones. El 41,3% trata de captar con atención para luego comprender e interpretar el mensaje; mientras el 20,7% trata de captar y comprender, para además realizar un abordaje cuestionador de sus condiciones de producción.

Aunque el 38% sólo mira, lee o escucha, es decir, parecería asumir una postura pasiva frente al medio, una alta mayoría indica al menos una intencionalidad de decodificación consciente y analítica.

Sin embargo, al momento de preguntar por la producción mediática, la mayoría de los alumnos (48,9%) indicaron que sacaban o grababan intuitivamente, sin buscar un encuadre o movimiento de cámara específico y sin tratar de anticipar los efectos en la audiencia.

En este caso podrían hacerse dos lecturas de estos valores. Por un lado podría indicarse que no hay una correspondencia con respecto a las actitudes como receptores y consumidores. Paradójicamente, el nivel de naturalización de los procesos constructivos parecería ser mayor en el caso de la producción, los que consumen de forma crítica no necesariamente se transformarán en productores activos. Es interesante considerar que aún los alumnos que realizan actividades de producción con estrategias comprensivas y críticas tienen dificultades para transferir esos mismos conocimientos a ámbitos no escolares (ver gráficos N° 14 y 15).

No obstante si se consideran agrupados los valores restantes, puede afirmarse que el 51% realiza actividades complejas que van más allá de la mera intuición. Los alumnos indican que buscan algún encuadre y/o movimientos de cámara de forma intencional (34%) y que además tratan de anticipar qué efecto causará en quienes lo vean (17%).

Es decir que al pensar sobre sus propias producciones y las competencias mediáticas e informacionales vinculadas a las mismas, los alumnos asumen estrategias específicas y roles de forma reflexiva y activa. Estas estrategias y roles como se analizará más adelante¹³, si bien son diversas, se asocian con diferentes niveles de exploración, comprensión y reflexión que se distancian de una mera incorporación repetitiva de contenidos de forma memorística.

¹³ Esto se visualiza en el fichaje de las producciones que se abordará en el siguiente apartado.

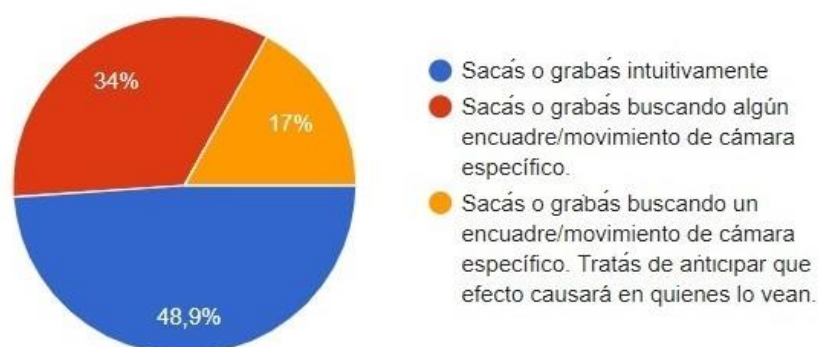


Con respecto al uso del teléfono celular en el aula, predominan las actividades comunicativas y de búsqueda o consulta de tipo exploratoria por sobre las actividades de producción específica. En la mayoría de los casos se indicó más de una actividad en simultáneo con la siguiente jerarquía: búsqueda de información (textos, fotografías o videos), contacto y envío de mensajes/fotografías con sus compañeros, producción de fotografías/textos, y finalmente edición/compilación de fotografías, videos, textos. Debe mencionarse que estas jerarquías se invierten en el trabajo áulico (gabinetes) con computadoras en las cuales predominan las actividades de producción específica.

14- Cuándo estas frente a un medio masivo...



15- Cuándo sacás una foto o grabas un video...



Gráficos N° 14 y N° 15 - Items de encuesta a estudiantes (ver Anexo I)





Con respecto a las herramientas y dispositivos que usan los docentes, los alumnos indican que se trabaja de forma diversa tanto los asociados a la reproducción de contenidos (proyector, buscadores, reproductores de videos como YouTube, presentaciones digitales como Power Point o Prezi y correo electrónico) como los vinculados a la producción colaborativa de contenidos (plataformas Google Drive, Dropbox, Moodle; sitios para crear murales digitales colaborativos; redes sociales y aplicaciones; cámaras fotográficas y/o video; computadoras; softwares y editores específicos de video, imagen y sonido).

En este caso, dado que las materias analizadas otorgan un lugar muy relevante a la producción, la inclusión tecnológica se asocia con operaciones de codificación y decodificación complejas. Esto se visualiza tanto en las encuestas como en las entrevistas y documentos recopilados.

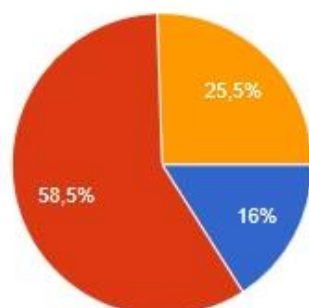
Por otro lado, al indagar sobre si las materias del área brindan herramientas para recibir y producir contenidos, un porcentaje superior al 50% indicó que “*en alguna medida*” lo hacían y porcentajes cercanos 40% seleccionaron que “*ampliamente*” se los otorgaban.

En cuanto a las motivaciones para producir, el 58,5% indica que está interesado en poder escribir textos y producir imágenes que describan de forma clara lo que quieren analizar y que expresen de forma creativa lo que quieren transmitir, dejando de lado metas más escolares vinculadas con la mera aprobación o la correspondencia con los formatos académicos (ver gráfico N° 19).

En coincidencia con estas expresiones, el 67% menciona que al momento de realizar un trabajo práctico busca información en la web para orientarse, inspirarse y producir, tratando de editar las fuentes con producción y redacción propia. El resto de los alumnos indicó que realizaba ediciones mínimas a la información pero no hubo valores significativos que indicaran que sólo transcribieran información sin editar (ver gráfico N° 20).

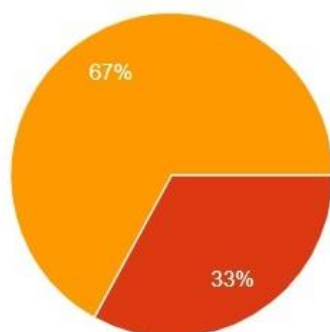


19- ¿Cuál es tu meta principal en relación con las materias del área de comunicación?



- Escribir textos y producir imágenes que expresen un estilo y formato académico.
- Escribir textos y producir imágenes que describan de forma clara lo que quiero analizar y que expresen de forma creativa lo que quiero...
- Escribir textos y producir imágenes que me permitan aprobar las materias.

20- ¿Qué hago cuando hay que hacer un trabajo práctico?



- Busco información o trabajos ya armados. Corto y pego información, no me parece necesario editar.
- Busco información para orientarme o inspirarme. Copio y edito mínimamente la información.
- Busco información para orientarme, inspirarme y producir. Copio, edito, e intercalo las fuentes con producción y redacción propia.

Gráficos N° 19 y N° 20 - Item de encuesta a estudiantes (ver Anexo I)

De forma conclusiva, la mayoría (casi un 90%) de los alumnos encuestados indicó altos grados de acuerdos sobre afirmaciones que expresaban que las formas de producir conocimiento e información han cambiado y que las nuevas tecnologías podrían facilitar ciertas mejoras en las tareas escolares vinculadas a la producción.





5.2.2 Las dimensiones centrales: roles, estrategias y tipos de producción

Si el escenario y las percepciones de los actores son el marco para el abordaje de las producciones, el concepto de alfabetización es el fondo sobre el cuál se construyen las dimensiones que se analizarán en este apartado. No sólo leer los mensajes de los medios sino producirlos y entrar en un diálogo con la sociedad, es uno de los mayores desafíos que presentan muchas de las consignas de trabajo fichadas.

Los docentes indican que muchas de las secuencias de búsqueda, selección, comprensión y evaluación crítica de la información se ven alteradas, coincidiendo en que el concepto de multimedialidad atraviesa las prácticas educativas. Desde allí, los conceptos de lenguaje, producción y alfabetización están presentes y explícitos en cada uno de los documentos recopilados.

Asimismo, en las conversaciones se problematiza que el concepto de alfabetización mediática no es nuevo, ya que desde las primeras experiencias con periodismo escolar, la alfabetización siempre existió en la medida que los docentes tomaban contenidos de los medios, los contextualizaban en el aula y los volvían recursos didácticos. Sin embargo, hay una especificidad en la conceptualización que es unánime en todos docentes entrevistados.

(...) Lo definiría como la capacidad de buscar, seleccionar, validar y usar la información que viene de los medios. Y también la capacidad de comprender las estrategias de producción. Tiene una dimensión de análisis y una dimensión de producción. También hoy en día trasciende el análisis porque las herramientas digitales están al servicio de todos. Entonces también en el aula, si vos promovés un uso educativo de los medios tenés que procurar educar con responsabilidad, porque además esos chicos a los que vos les enseñás a chequear fuentes después hacen un uso cotidiano muy activo de las redes sociales (D1, anexo I, p.14).

De la misma manera que uno aprende a leer y a escribir, vos tenés que aprender un lenguaje especializado. No puedo producir (correctamente) sin conocer cómo se usan los elementos. Para mí lo primero que te diría sería romper el mito de la objetividad, segundo plantar conceptos de selección, tercero plantear las marcas de producción (los deícticos en la comunicación). Posiblemente todo esto analizando también los





discursos de cada lenguaje (...) Tendría que haber un trabajo conceptual inicial. La mirada crítica es clave (D5, anexo I, p. 19).

Al indagar qué cosas parecen cambiar en el proceso de alfabetización con las nuevas tecnologías los docentes afirman que hay otra multiplicidad. En los programas y consignas se hace evidente que la producción mediática implica concebir a los alumnos como sujetos que no sólo deben ver y entender la diversidad de medios, analizarlos y validar sus fuentes, sino también posicionarlos como sujetos que deben reflexionar, producir contenidos y a partir de la integración de lenguajes específicos difundirlos en nuevos soportes para finalmente entrar en diálogo con pares de la sociedad.

Lo que traen las nuevas tecnologías es una multiplicidad de sistemas de producción y herramientas digitales gratuitas (de todo tipo). Claramente el docente que quiera usarlas tiene que saber más, tiene que saber trabajar con lo sonoro, con lo gráfico, con lo audiovisual. Pero además tiene que saber trabajar esos lenguajes en simultáneo (...) Antes los procesos de alfabetización mediática estaban más circunscriptos al diario y al uso del diario en el aula. Esto cambia mucho y es un desafío para los docentes porque tiene que saber y poder abordar las diferentes estrategias para producir. Porque no se produce de la misma manera en lo gráfico, en lo sonoro y en lo audiovisual. Necesitas conocer cada lenguaje. En lo digital la producción es simultánea y convergente, coexiste todo (D1, anexo I, p. 4).

Desde aquí, contemplando tanto las entrevistas como las encuestas, se abordaron dos tipos de fichajes:¹⁴ uno de documentos y otro de producciones.

En el caso de los documentos se evaluó la finalidad de cada asignatura, los lenguajes y ejes disciplinares presentes, la organización y secuenciación de los contenidos, las estrategias didáctico-disciplinares propuestas para los contenidos, los materiales, dispositivos y medios emergentes involucrados, la concepción de los recursos tecnológicos, el perfil de los alumnos y el perfil de los docentes.

¹⁴ En el apartado metodológico se detalla cómo se estructuró el trabajo de campo y cómo fueron los pasos del abordaje de las producciones y construcción de categorías.





En los documentos predominan algunos lineamientos comunes que estructuran el perfil de las asignaturas:

- ✓ Hay una preocupación por reconocer, conocer, ejercitar y producir material en el contexto de la cultura de la convergencia digital. Se plantean como objetivos aplicar las herramientas y estrategias en función del concepto de medios digitales. Se fundamenta la necesidad de adquirir los contenidos teórico-prácticos de géneros, lenguajes, formatos para identificar e interpretar las diferentes situaciones comunicativas; y para diseñar, planificar y producir contenidos propios en los diferentes soportes.
- ✓ Hay consignas que presentan una articulación explícita de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y pasos de trabajo, con las herramientas y habilidades digitales requeridas. Aunque no en todos los casos se evidencia (discursivamente) el trabajo de los lenguajes y recursos necesarios.
- ✓ Hay un foco marcado en todos los documentos sobre la importancia del abordaje disciplinar y su articulación con tres grandes líneas de trabajo: la identificación y el reconocimiento analítico; la producción desde la expresión y experimentación creativa; y la producción desde la simulación o recreación de condiciones similares a las profesionales.
- ✓ En todos los casos, hay una organización curricular que responde a los contenidos de la NES. Se plantea el abordaje de conceptos iniciales y luego se especifican las prácticas de producción. Se especifican diferentes formas de articulación entre la teoría y la práctica: secuencia lineal teórica con prácticas transversales; secuencia desdoblada paralela, primero teoría y después práctica; secuencia lineal teórica con escalonamiento práctico (intercalado) de lenguajes; y secuencia desdoblada, teoría y práctica progresiva.
- ✓ Desde la perspectiva teórica disciplinar presente en los documentos se identifican una serie de operaciones mediáticas involucradas que permiten analizar las producciones: selección y/o encuadre; jerarquización y/o composición; tratamiento; interactividad (alternancia de roles emisor-receptor y participación usuarios).



En el caso de las producciones se revisaron en cada consigna de trabajo los siguientes aspectos: objetivos planteados, contenidos trabajados y vinculados al programa, breve resumen de la propuesta de la actividad, lenguajes presentes, materiales y dispositivos técnicos involucrados, breve resumen de la producción fichada, operaciones mediáticas involucradas, estrategias de realización llevadas a cabo por el alumno, habilidades y competencias adquiridas, perfil del alumno vinculado con los logros esperados.

En este doble proceso de fichaje (de documentos y producciones) se construyeron una **serie de categorías** vinculadas (ver figura N° 2) a partir de las **dimensiones** centradas en los **roles** asumidos y los tipos de **estrategias** de realización de los alumnos. De la combinación de estas categorías centrales se establecieron diferentes tipos de *producciones escolares*.¹⁵

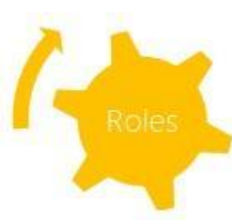
Figura N° 2 - Dimensiones centrales y categorías construidas



De esta forma, se identifican, construyen y desarrollan cuatro categorías para los roles asumidos en la producción (analítico teórico, explorador ejemplificador, práctico creativo y práctico profesional) y cuatro categorías para las estrategias de realización (estrategias exploratorias, estrategias comprensivas, estrategias críticas, y estrategias productivas hipermediales). A partir de su combinación y la revisión integral de cada realización, se desarrolla el trabajo analítico sobre cinco tipos de producciones resultantes (producción registro, creación desagregada, reproducción profesional, simulación profesional, y creación potenciada).

¹⁵ En el fichaje de producciones y documentos se puede ver y filtrar (seleccionando las opciones desplegables en la versión digital) cada una de ellas.

5.2.3 Las dimensiones centrales y categorías construidas



Analítico teórico:

Los alumnos desarrollan habilidades de identificación, reconocimiento, análisis y reflexión de contenidos, discursos, efectos de sentido y prácticas mediáticas dentro del proceso de producción. Abordan desde una dimensión analítica competencias comunicativas específicas¹⁶: culturales, técnicas e ideológicas.

Su desarrollo se identifica en prácticas de enseñanza iniciales de forma protagónica y en prácticas avanzadas de forma complementaria. Desplegar estas habilidades en el análisis de producciones publicitarias, presentaciones digitales de análisis de casos comunicacionales, trabajos de análisis de entrevistas y noticias¹⁷ sirve como disparador para iniciar la adquisición de alguno de los lenguajes y/o mejorar las producciones avanzadas.

Explorador ejemplificador:

Los alumnos desarrollan habilidades de identificación, registro y producción como ejemplificación. Se focalizan en reconocer el funcionamiento de selección y jerarquización de los medios masivos en sus diversos soportes y lenguajes. Se aproximan a la producción de contenidos desde la exploración y comprensión mediante nuevas representaciones de la práctica comunicacional.

¹⁶ Cicalese (2004) recopila una serie de competencias comunicativas específicas: lingüísticas, paralingüísticas, culturales, técnicas e ideológicas. La autora considera que son las distintas capacidades que permiten a una persona conectarse con otros, entenderse y relacionarse. La falta de todas o alguna de ellas pasa a ser un obstáculo en cualquier proceso comunicativo. Se requiere que el conjunto de estas capacidades interactúen entre productores y receptores de forma coincidente. Al mismo tiempo ninguna de ellas garantiza de por sí la comunicación y la comprensión.

¹⁷ Ver anexo II: Fichaje de documentos y producciones. Específicamente se puede encontrar en las producciones número: 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 278, 279, 280, 281, 282, 283 y 284, entre otras.





Su desarrollo se identifica en prácticas de enseñanza iniciales (en vinculación con estrategias exploratorias) y en prácticas avanzadas (en vinculación con estrategias comprensivas). En prácticas de infografías, fotos-secuencias, trabajos sonoros, noticias, microprogramas y presentaciones digitales¹⁸ se despliegan competencias comunicativas específicas (lingüísticas, técnicas e ideológicas) pero las producciones son un ejemplo o caso de aplicación sin búsqueda creativa original.

Práctico creativo:

Los alumnos desarrollan habilidades de exploración, experimentación, identificación, reconocimiento, análisis, registro, sistematización, planificación, intervención, aplicación, creación, representación, integración, edición, redacción y corrección, con fines expresivos y comprensivos.

Su desarrollo se identifica en prácticas de enseñanza tanto iniciales como avanzadas (en vinculación con estrategias exploratorias y comprensivas) pero enfocadas en la experimentación del/os lenguaje/s sin hacer referencia al contexto de aplicación profesional. En prácticas de juegos mediáticos, videoclips, cortos audiovisuales, fotonovelas, postales, trabajos fotográficos¹⁹, se despliegan competencias comunicativas específicas (lingüísticas, técnicas e ideológicas) desde una práctica o caso de aplicación, con una búsqueda creativa y una formulación original.

Práctico profesional:

Los alumnos desarrollan habilidades de exploración, experimentación, identificación, reconocimiento, análisis, registro, sistematización, planificación, intervención, aplicación, creación, representación, integración, edición, redacción, corrección y valoración, simulando condiciones profesionales comunicacionales con el fin de elaborar productos de alcance

¹⁸ Ver anexo II: Fichaje de documentos y producciones. Específicamente se puede encontrar en las producciones número: 32, 33, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 68, 119, 122, 125, 127, 128, 129, 130, 139, 140, 141, 142, 143, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242 y 243, entre otras.

¹⁹ Ver anexo II: Fichaje de documentos y producciones. Específicamente se puede encontrar en las producciones número: 1, 2, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 34, 37, 39, 50, 51, 52, 61, 62, 63, 69, 70, 71, 72, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 96, 97, 98, 99, 100, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 134, 135, 136, 137, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205 y 209, entre otras.





institucional y/o comunitario. Su desarrollo se identifica sólo en prácticas de enseñanza avanzadas (en vinculación con estrategias comprensivas, críticas y de producción hipermedial en algunos casos).

En prácticas de entrevistas, noticias, infografías, revistas, afiches, cortos audiovisuales, boletines informativos, campañas publicitarias, campañas de bien público y prototipos de medios digitales²⁰, se despliegan competencias comunicativas específicas (lingüísticas, técnicas e ideológicas) desde una práctica de producción o caso de aplicación que se guía por formatos, géneros y herramientas reales profesionales.



Estrategias exploratorias:

Implican un abordaje inicial de los contenidos, géneros, estilos, materiales, dispositivos técnicos y elementos mínimos de cada uno de los lenguajes y prácticas de enseñanza involucradas. Constituye un acercamiento inicial con el fin de acercarse, identificar, describir y hacer suposiciones.

También se relaciona con la identificación y búsqueda de los elementos paratextuales. Un primer nivel de abordaje está presente en todas las prácticas relevadas pero contribuye de forma diferente en los tipos producciones categorizadas.²¹

²⁰ Ver anexo II: Fichaje de documentos y producciones. Específicamente se puede encontrar en las producciones número: 135, 136, 137, 138, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 256, 268, 269, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 307, 308, 309, 310, 311 y 312, entre otras.

²¹ Ver anexo II: Fichaje de documentos y producciones. Específicamente se puede encontrar enfatizado en las producciones número: 1, 4, 7, 11, 14, 21, 27, 45, 50, 53, 61, 70, 85, 94, 102, 108, 131, 134, 144, 152, 162, 190, 206, 244, 254, 260, 272, 285, 289, 294, 305 y 308, entre otras.





Estrategias comprensivas:

Requiere la habilidad de procesar y comprender el sentido completo de la producción. La comprensión o interpretación de un mensaje se apoya en los conocimientos previos del sujeto productor que interactúan con el proceso exploratorio. Es decir que esta estrategia contempla la identificación y manejo previo de contenidos, géneros, estilos, materiales, dispositivos técnicos y elementos mínimos de cada uno de los lenguajes y prácticas de enseñanza involucradas.

Además, procesa y produce con un sentido completo, constituye un acercamiento más profundo con el fin de proyectar, re-significar y hacer suposiciones sobre el perfil de la audiencia.

Dado que implica un segundo nivel de abordaje está presente en la gran mayoría de las prácticas relevadas y está presente en la mayoría de los tipos de producciones categorizadas (exceptuando a la producción de registro).²²

Estrategias críticas²³:

Requiere la habilidad de identificar, analizar y hacer suposiciones. Además, puede reconstruir los contextos de producción y de reconocimiento, plantear y proyectar intenciones comunicativas tanto propias como ajenas. No sólo comprende los contenidos, géneros, estilos, materiales, dispositivos técnicos y elementos mínimos de cada uno de los lenguajes y prácticas de enseñanza involucradas, sino que además evalúa, lee críticamente y analiza para poder realizar una práctica enriquecida.

Es necesario aclarar que esta categoría se releva únicamente en función de las prácticas de producciones que proponen alguna instancia reflexiva dentro de la misma consigna. Dado que implica un tercer nivel de abordaje está presente en un menor porcentaje de las prácticas

²² Ver anexo II: Fichaje de documentos y producciones. Específicamente se puede encontrar enfatizado en las producciones número: 4, 7, 11, 14, 21, 27, 45, 50, 53, 85, 94, 102, 108, 131, 144, 152, 162, 190, 206, 254, 260, 272, 285 y 308, entre otras.

²³ Se excluyen del análisis, y de esta tesis, las producciones exclusivamente teóricas de las asignaturas que no forman parte de las producciones recopiladas.





relevadas y está presente en alguno de los tipos de producciones categorizadas (exceptuando a la producción de registro y la creación desagregada).²⁴

Estrategias productivas hipermediales:

Involucra de forma necesaria el desarrollo de las habilidades y estrategias previas contemplando el contexto de aplicación digital, interactivo y participativo. Requiere la habilidad de integrar de forma continua simultánea (concreta en tiempo real simultáneo) o proyectada progresiva (contemplando el contexto de aplicación).

El sujeto productor integra los elementos mínimos de cada uno de los lenguajes y los articula con los contenidos, géneros, estilos, materiales, dispositivos técnicos de cada una de las prácticas. Conjuntamente, demanda la utilización de hipervínculos y asociaciones recíprocas entre múltiples formatos de información que posibilitan un tipo de interactividad multilineal.

Dado que implica un nivel de abordaje complejo (diversificado por lenguajes y convergente por aplicación contextualizada) está presente en un menor porcentaje de las prácticas relevadas. Sólo se encuentra en un tipo producción categorizada: la creación potenciada.²⁵



A partir del cruce de las **dimensiones** focalizadas en los **roles** asumidos y los tipos de **estrategias** de realización se construye una matriz que combina las diversas categorías centrales que permiten abordar los diferentes tipos de **producciones escolares**.

Es importante mencionar que en el proceso de observación de las prácticas escolares se detectaron una serie de recurrencias y en base a ellas se fue construyendo el fichaje. Bajo la

²⁴ Ver anexo II: Fichaje de documentos y producciones. Específicamente se puede encontrar en las producciones número: 4, 7, 85, 94, 108, 144, 152, 162, 254, 260 y 272, entre otras.

²⁵ Específicamente, se puede ver enfatizado en las producciones número: 11, 21, 50, 102, 190, 206, 285 y 308, entre otras.





perspectiva del método comparativo constante²⁶, los indicadores y las categorías para el análisis se construyeron luego de una revisión inicial del corpus completo (producciones, documentos y entrevistas). En cada una de las categorías se trabajó a partir de la saturación de propiedades y elementos. Así comparando la información recogida para encontrar roles y estrategias recurrentes se delineó esta tercera dimensión que agrupa las producciones escolares.

Los tipos de producción se articulan con los roles que los alumnos asumen en el proceso y las estrategias que implementan en la realización (ver figura N°3).

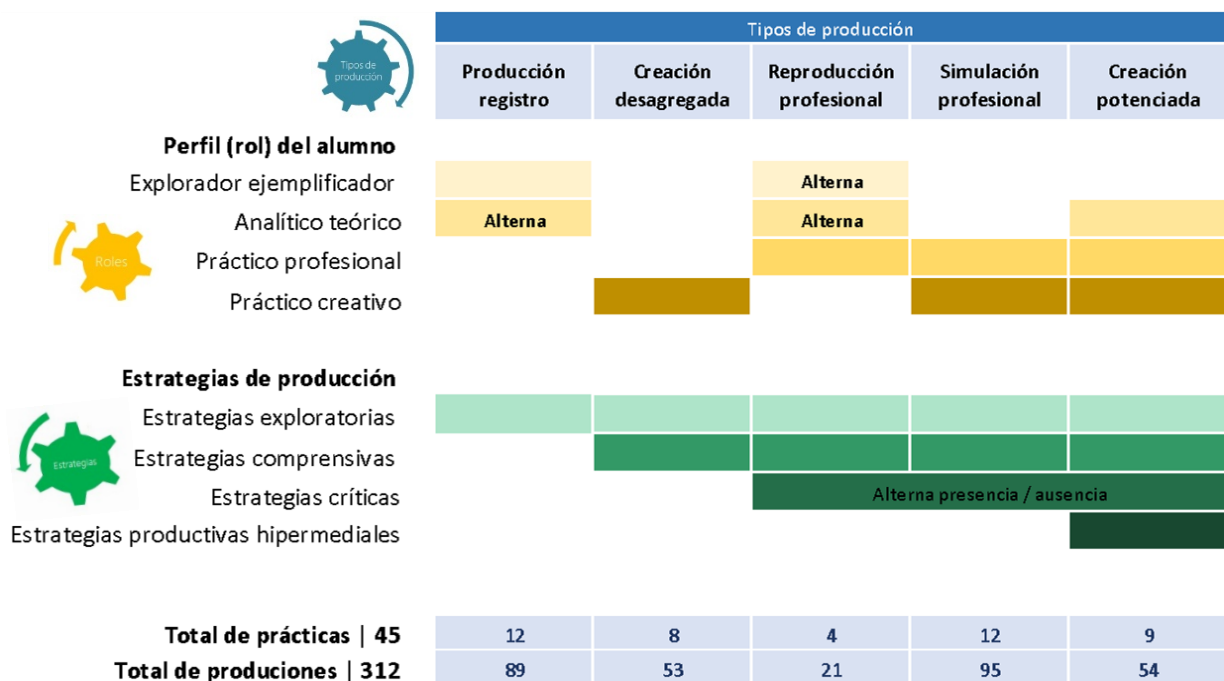


Figura N° 3 - Cruce de categorías

²⁶ Ver punto 4.2 sobre los aspectos metodológicos sobre el proceso de recolección de datos y producciones.



Producción de registro:

En este caso, los alumnos despliegan un abordaje teórico/analítico desde una perspectiva ejemplificadora; asumen un rol de explorador ejemplificador (trabajando sobre casos) y alternan con una mirada analítica teórica si la propuesta lo requiere. Además el proceso de producción se asocia con estrategias exploratorias de realización.

En el trabajo de fichaje se identifican bajo esta categoría **12 prácticas comunicacionales y 89 producciones**. Como ilustración de esta categoría se analiza la práctica de “**Fotosecuencia**” (producciones número 40, 41, 42, 43 y 44).

Creación desagregada:

Los alumnos presentan un abordaje creativo de los lenguajes de forma aislada. Las prácticas implican una propuesta de interacción de los elementos mínimos de cada lenguaje, pero despliegan su puesta en escena de forma unívoca y fragmentada. En este caso los alumnos asumen un perfil práctico creativo que deben articular, en el proceso de producción, con estrategias tanto exploratorias como comprensivas de realización. Esto les permite re-significar y/o dotar de nuevos significados a la comunicación de los mensajes.

En el trabajo de fichaje se identifican bajo esta categoría **8 prácticas comunicacionales y 53 producciones**. Como ilustración de esta categoría se analizan las prácticas de “**Prototipado de juegos animados**” (producciones número 244, 245, 246, 247 y 248) y “**Fotonovelas**” (producciones número 289, 290, 291, 292 y 293).

Reproducción profesional:

Los alumnos producen copiando casos y/o modelos para incorporar lenguaje/s y/o elementos. Los objetivos de este tipo de producción apuntan a la aplicación de los elementos mínimos en condiciones comunicacionales (similares) a las reales y profesionales. En este caso el alumno asume un rol práctico profesional que se vincula de forma alternada con el rol ejemplificador y analítico teórico. Se diferencia de la simulación profesional por la ausencia del componente creativo.

En el proceso de producción integra estrategias tanto exploratorias como comprensivas de realización. En algunas prácticas también hay presencia de estrategias críticas que disparan la reflexión antes de iniciar la producción que complementan y/o evalúan el cierre de las mismas.





En el trabajo de fichaje se identifican bajo esta categoría **4 prácticas comunicacionales y 21 producciones**. Como ejemplos de esta categoría se analizan las prácticas de **“Revistas”** (producciones número 131, 132 y 133) y **“Gacetillas”** (producciones número 27, 28, 29, 30 y 31).

Simulación profesional:

Los alumnos producen de forma original en condiciones simuladas pero verosímiles de práctica comunicativa. Desde los elementos del lenguaje y los dispositivos involucrados se asemeja a la categoría de anterior. Se diferencia porque los alumnos asumen un doble rol simultáneo (práctico profesional y práctico creativo). De esta forma el foco está puesto en la producción de contenidos propios (originales) bajo condiciones, herramientas, aplicaciones y/o dispositivos que usan los comunicadores a nivel profesional.

En el trabajo de fichaje se identifican bajo esta categoría **12 prácticas comunicacionales y 95 producciones**. Como ejemplos de esta categoría se analizan las prácticas de **“Infografías”** (producciones número 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267 y 268), **“Videoclips”** (producciones número 4, 5 y 6) y **“Afiches de campaña de donación”** (producciones número 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150 y 151).

Asimismo, en el proceso de producción integra estrategias tanto exploratorias como comprensivas de realización. En algunas prácticas hay presencia de estrategias críticas que disparan la reflexión antes de iniciar la producción que complementan y/o evalúan el cierre de las mismas.

Creación potenciada:

Los alumnos realizan un abordaje creativo e integrado de los lenguajes mediáticos en prácticas comunicativas reales y/o profesionales hipermediales. Incluyen los aspectos profesionales y creativos de la categoría anterior pero la expanden.

En este caso la práctica comunicativa se proyecta, inserta y/o aplica en un contexto real comunicacional (digital, convergente, en tiempo real y no simulado) con posibilidad de interactuar con la comunidad. Implica una formulación original de contenidos propios pero aborda los elementos del lenguaje y los dispositivos involucrados de forma integrada.





Los alumnos asumen un doble rol simultáneo (práctico profesional y práctico creativo) sostenido y ampliado por un proceso reflexivo (analítico teórico). Es decir que los alumnos desempeñan habilidades articuladas con tres roles diferentes bajo condiciones, herramientas, aplicaciones y/o dispositivos en un contexto de uso real comunicacional.

Asimismo, este complejo proceso de producción integra las estrategias exploratorias y comprensivas de realización bajo una macro estrategia productiva hipermedial. En algunos casos, si bien puede haber una producción secuenciada (por la complejidad de las prácticas escolares y tiempos del espacio áulico) hay una mirada convergente sobre el uso de los lenguajes. En estas producciones también hay presencia de estrategias críticas que disparan la reflexión antes de iniciar la producción que complementan y/o evalúan el cierre de las mismas.

En el trabajo de fichaje se identifican bajo esta categoría **9 prácticas comunicacionales y 54 producciones**. Como ejemplos de esta categoría se analizan las prácticas de **“Fotoreportajes para redes sociales (Instagram)”** (producciones número 21, 22, 23, 24, 25 y 26; 102, 103, 104, 105, 106 y 107), **“Campañas de bien público”** (producciones número 308, 309, 310, 311 y 312), **“Blogs de agencias de comunicación”** (producciones número 285, 286, 287 y 288), **“Prototipado de medios digitales”** (producciones número 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20), **“Entrevistas”** (producciones número 11, 12 y 13) y **“Juegos mediáticos interactivos”** (producciones número 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212 y 213).





5.2.3 Las producciones escolares bajo lupa hipermedial: del registro a la creación potenciada.

Selección de producciones para ilustrar las categorías construidas

En el apartado anterior se indicó que en el doble proceso de fichaje (de documentos y producciones) se construyeron una serie de categorías. A partir de la revisión integral de las producciones comunicacionales escolares y su combinación, se desarrolla el trabajo analítico sobre cinco tipos de producciones resultantes: producción de registro, creación desagregada, reproducción profesional, simulación profesional y creación potenciada.

De esta forma, como ya se explicitó, se contabilizan 45 prácticas comunicacionales de enseñanza específicas del área y 312 producciones escolares categorizadas en 5 categorías. En el proceso de búsqueda de recurrencias las prácticas comunicacionales parecen responder a las características y patrones descriptivos de la categoría correspondiente. Es por ello que para el desarrollo del análisis se decidió destacar solo algunas de ellas. El criterio de selección implicó contemplar la diversidad de los lenguajes, formatos y software involucrados.

A continuación se analizan las producciones escolares tratando de identificar, describir y caracterizar sus rasgos. El avance de las categorías intenta evaluar la articulación progresiva de los lenguajes comunicacionales en las producciones escolares impactadas por tecnologías.

También se analiza el nivel de complejidad y creatividad en el escalonamiento de los tipos de producción, dado que la última categoría integra bajo la lógica hipermedial las estrategias y roles que se desarrollan en las otras categorías.





Producción de registro: fotosecuencia²⁷



Las producciones de **fotosecuencia** seleccionadas se realizan en el marco de la asignatura Taller de Comunicación (a cargo de D1). La actividad plantea una dinámica de toma fotográfica, con una serie de requisitos de composición, y un trabajo de redacción posterior para abordar las funciones que puede tener el texto con respecto a la imagen.

La palabra “secuencia” hace alusión a la serie ordenada y continuada de imágenes. Este término es de uso frecuente en el cine para referirse a una sucesión ininterrumpida de planos o de escenas. En la fotografía, el uso hace referencia a una construcción gráfica con varias imágenes que poseen unidad temática o técnica.

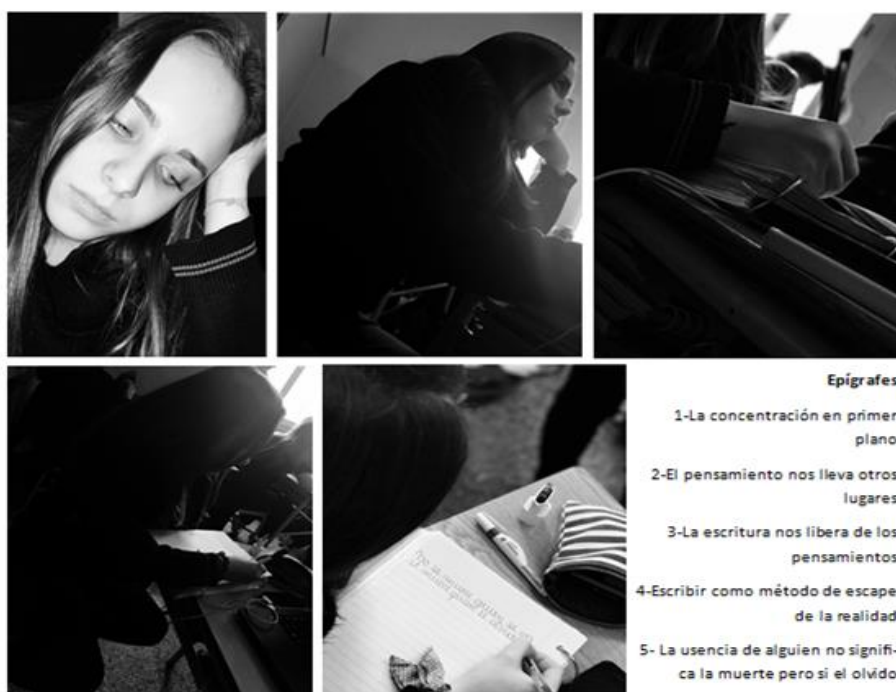


Imagen 1 – Producciones escolares. Fotosecuencia.

Presentación de producción número 41.

No se trata sólo de tomar fotografías y ordenarlas, una secuencia debe poseer síntesis y armonía. Las imágenes necesitan un alto valor expresivo y están unidas de manera indisoluble:

²⁷ La producción destacada ejemplifica la categoría de producción de registro. También se pueden ver en el Anexo II (versión digital seleccionar y filtrar) para esta categoría las prácticas comunicacionales de infografías, mensaje publicitario, fotografías vanguardias, trabajos sonoros, animaciones, narraciones, microprogramas (elementos), presentaciones digitales, decodificando mensajes (teórico, tipos de lenguajes, entrevistas, géneros periodísticos (teórico).





si se modifica uno de los elementos se altera la relación de conjunto. Además trabajar explícitamente sobre la selección de planos, encuadres y redacción de epígrafes permite evidenciar tanto el proceso de producción y como el rol del productor en dicho proceso.

En este caso, se detallan las diferentes combinaciones que el alumno debe realizar con el uso del celular, para luego compilar, editar y presentar una fotosecuencia. En el proceso de trabajo selecciona un fragmento del campo visual y los elementos para fotografiar dentro del aula, luego edita el tamaño, recorta y modifica aspectos de color, contraste, iluminación y/o efectos. Luego, con la computadora y con un programa de edición de texto simple (Word) ordena las fotografías, construye y narra una breve historia visual que se complementa con la redacción de epígrafes con funciones de anclaje y relevo.

En estas producciones (ver Anexo II, fichaje, número 40, 41, 42, 43 y 44) los alumnos asumen una estrategia de exploración ejemplificadora, focalizada en abordar la composición (mediante la ejecución planos y angulaciones dados) en relación con la redacción de epígrafes. Se realiza un registro de elementos, y en el nivel de producción hay una realización creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje fotográfico.

La exploración tiene el fin de poder trabajar sobre la captura, demostración y aplicación de los elementos mínimos del lenguaje. Al mismo tiempo, inicia una estrategia de comprensión al producir un mensaje (secuencia) con sentido, esto permite establecer un primer nivel de trabajo para luego comprender y analizar las estrategias de comunicación y persuasión tanto gráfica como visual.

La actividad se vincula con los objetivos específicos presentados en el programa de la materia y trabaja con algunos contenidos mínimos para abordar el lenguaje fotográfico y lenguaje gráfico. En su realización contempla la incorporación de diversos códigos simbólicos operando de forma simultánea en la modulación con el texto escrito.

Es interesante destacar que las tareas de toma fotográfica y escritura son parte del uso cotidiano de las redes sociales, pero al complejizar el proceso con una serie de requisitos de composición que el alumno debe lograr (en simultáneo con una narración), desde los elementos gráficos textuales se inicia un trabajo de exploración y registro que promueve nuevas representaciones de la práctica comunicacional. Así el alumno desarrolla habilidades de identificación, registro y producción como ejemplificación de los lenguajes comunicaciones.





Creación desagregada: Fotonovelas y prototipado de juegos animados²⁸

Las **producciones de fotonovelas** se realizan en el marco de un proyecto interdisciplinario entre las asignaturas de Introducción al Estudio de la Comunicación (a cargo de D5) y el Taller de Publicidad (a cargo de D2) con el objetivo de articular contenidos vinculados al lenguaje gráfico, visual y fotográfico.

La actividad propone que los alumnos proyecten, construyan y diseñen fotonovelas con imágenes/contenidos de producción propia. Se trabaja con el género fantástico y con el recurso del suspenso.

En este formato subyace el concepto de “serie”. El mismo hace referencia o sugiere la existencia de una sucesión, de una cadena o una progresión de imágenes que, en conjunto, desarrollan una idea, narran una historia o presentan una propuesta de manera muy evidente. El objetivo es que el observador deduzca, con mayor o menor dificultad, lo que el autor plantea. Las imágenes pueden no tener una conexión temporal inmediata, pueden ser de diferentes locaciones y/o tiempos, pero siempre tienen un hilo conductor temático y estético.

En la serie, al igual que en la secuencia, las imágenes poseen unidad temática o técnica. Construir una relación expresiva - estética - comunicacional es una tarea que demanda de las producciones de registro y del análisis previo, pero también requiere de la comprensión y la ejercitación creativa para la elaboración de mensajes y representaciones significativas.

En estas producciones (ver Anexo II, fichaje, número 289, 290, 291, 292 y 293) los alumnos asumen inicialmente una estrategia de exploración de los recursos estéticos y fotográficos; y luego en una segunda instancia una estrategia comprensiva que involucra la realización y producción integrada de los recursos del lenguaje gráfico visual. Así, el alumno visualiza ejemplos, pre-produce bocetos y produce contenidos visuales (fotográficos) con una serie de requisitos de composición. Luego, selecciona fotografías y las jerarquiza, edita y diagrama con un formato específico; finalmente redacta y edita textos (incluye epígrafes, onomatopeyas y globos de diálogo).

²⁸ La producción destacada ejemplifica la categoría de creación desagregada. También se pueden ver en el Anexo II (versión digital seleccionar y filtrar) las prácticas comunicacionales de cortos y planos secuencia, fotografías intervenidas, lemas tipográficos, audiovisuales creativos, fotografías intervenidas y cortos sobre la memoria.



En este proceso los alumnos utilizan celulares para realizar la toma fotográfica, luego en el gabinete con computadoras trabajan con un software de edición específico (*Adobe Photoshop*) para realizar las tareas de edición, diagramación y redacción de la historia. Al ser una actividad de edición inicial, se trabaja con las herramientas básicas del programa y se focaliza en el ordenamiento y superposición de capas.



Imagen 3– Producciones escolares. Fotonovela.
Presentación de producción número 292

El tema que nuclea a las producciones es “*El instante decisivo. Un momento de la vida cotidiana en el que cambia todo*”. La elección orienta sobre el género a trabajar, pero es lo suficientemente abierta para que los alumnos exploren los recursos y aspectos creativos.

La propuesta de realización trata de abordar la capacidad narrativa de la organización y la disposición seriada de imágenes, para experimentar la complementariedad entre los elementos gráficos (formas, textos y paratextos) y visuales (fotografías). Los alumnos incorporan las reglas del encuadre y composición del lenguaje visual; abordan el trabajo sobre recursos expresivos del diafragma y del obturador específicos como foco diferenciado, máxima profundidad de campo, movimiento congelado, traza de movimiento y barrido; incluyen la utilización de planos y angulaciones, cómo primer plano, plano detalle, primerísimo primer plano, plano pecho, plano americano, angulaciones picada, contrapicada y cenital.



En concordancia con los objetivos del programa de la asignatura, este tipo de actividades luego permite la reflexión en torno a la capacidad descriptiva y argumentativa de la imagen. Tienen como meta que los alumnos comprendan que toda imagen es una construcción, una representación, una selección y una forma de abordar lo real.

En síntesis, en estas producciones los alumnos abordan los elementos del lenguaje de forma expresiva, estética y comunicacional. También asumen un perfil práctico creativo en el que articulan estrategias exploratorias y comprensivas.

Por otro lado, también como práctica representativa de esta categoría, las **producciones de prototipado de juegos animados** se realizan en el marco de la asignatura Introducción al Estudio de la Comunicación (a cargo de D5). La actividad plantea la integración de algunos elementos básicos de los lenguajes comunicacionales con el lenguaje de programación. En este caso se utiliza el software educativo Alice, para confeccionar una animación de realización propia y abordar el entorno multimodal.



Imagen 6 – Producciones escolares. Prototipado de juegos animados.
Presentación de producción número 248.



En estas producciones (ver Anexo II, fichaje, número 244, 245, 246, 247 y 248), los alumnos realizan dos estrategias secuenciadas. En primera instancia, inician un proceso de exploración de los recursos multimedia (animación y programación), seleccionan, procesan y producen una serie de elementos con un sentido global. En segunda instancia se sumergen en un proceso de comprensión sobre la producción integrada de lenguajes, planifican una historia, programan y ejecutan códigos de programación especializados para que los personajes se muevan, se desplacen en un micro escenario cerrado, hablen e interactúen con el usuario mediante cuadros de inserción de textos.

El resultado es una narración animada que explora las posibilidades del lenguaje multimedia. El foco está puesto en trabajar la interacción de los elementos mínimos de cada lenguaje y presenta un abordaje creativo de los lenguajes pero de forma aislada. No obstante, la puesta en escena de la práctica no considera la inclusión hipermedial en un contexto real.

En la imagen número 46 se visualiza el prototipo de juego de animación *"Mi mundo"*. Se incluyen personajes que se desplazan, se crea un escenario de juego (con diferentes elementos móviles), se incluyen diálogos de interacción entre los personajes y textos en 3D. Se anticipa la posible participación del usuario con ventanas de textos en donde puede interactuar respondiendo preguntas.

Además, se incluyen movimientos de cámara mediante el zoom y ajustes de iluminación en el transcurso de las escenas, también se utilizan sonidos predeterminados por el programa y música. Se trabajan contenidos vinculados a los tipos de lenguajes y a las estructuras de programación.

Comprender las reglas propias de los lenguajes especializados y aplicar técnicas para crear animaciones en un nivel inicial, luego permite (en cursos más avanzados) la realización de videojuegos mediante entornos de programación educativos. Es decir que este tipo de creaciones multimedia incorpora el conocimiento de los distintos lenguajes, desde la experimentación y comprensión creativa que permiten luego poder codificar y decodificar las producciones hipermediales.





Reproducción profesional: gacetillas y revistas²⁹



Las **producciones de gacetillas** se realizan en el marco de la asignatura de Taller de Comunicación (a cargo de D1), con el objetivo de comprender y analizar las estrategias de selección, jerarquización y tratamiento informativo del discurso periodístico.

Para incorporar los conceptos iniciales del campo de la comunicación social, la actividad se dispara con lectura y análisis de casos de noticias (donde se identifican elementos y estructura de redacción básica). Luego abordando las características de los géneros periodísticos y el concepto de noticia, la práctica plantea que los alumnos deben redactar una gacetilla informativa con encabezados noticiosos. La realización se estructura en base a una serie de datos veraces extraídos de referencias de noticias reales.

Las noticias son construcciones informativas de una serie de acontecimientos (reales) que han sido valorados por diversos criterios y que por su relevancia adquieren tratamiento mediático. Un hecho sin visibilidad mediática no es noticia; son los medios, las agencias y los periodistas quienes determinan qué acontecimientos (y cuáles no) son periodísticamente relevantes. Luego, en función de ello determinan su jerarquía.



Imagen 7 – Producciones escolares. Gacetillas.
Presentación de producción número 27.

No todo puede ser noticia, algunos hechos se informan en detalle, otros reciben atención superficial y otros son ignorados. Es por ello que esta práctica es relevante, los alumnos ejercitan este proceso selección, jerarquización y presentación de hechos informativos desde el soporte digital.

²⁹ La producción destacada ejemplifica la categoría de reproducción profesional. También se pueden ver en el Anexo II (versión digital seleccionar y filtrar) las prácticas comunicacionales noticias digitales y rediseño de afiches.





En estas producciones (ver Anexo II, fichaje, número 27, 28, 29, 30 y 31) los alumnos desarrollan estrategias exploratorias y comprensivas para abordar el lenguaje gráfico visual e hipertextual. Por un lado, realizan una exploración analítica: buscan, seleccionan y jerarquizan elementos en base a información otorgada, también seleccionan imágenes representativas y redactan epígrafes. Por el otro, en el nivel de producción realizan una reproducción de un formato específico del lenguaje gráfico visual; se focalizan en la referencia unívoca del lenguaje, comprendiendo y simulando tanto las condiciones como el estilo de redacción periodística informativa. Se usan celulares, computadoras y software de edición de texto e imagen.

En la imagen número 48 se observa el resultado de la gacetilla informativa, son dos noticias: una de temática policial-social y otra de temática científica tecnológica, que responden a la estructura y estilo de redacción noticioso. Al ser una práctica de reproducción que responde a un formato y género particular, algunas realizaciones tienen inconvenientes de redacción inicial y dificultades de establecimiento de jerarquía informativa, pero todas logran concretar el proceso desde un rol práctico profesional.

Asimismo, como práctica representativa de esta categoría, se encuentran las **revistas**. Se realizan en el marco de la asignatura Periodismo y Fuentes (a cargo de D3). La producción tiene como objetivo que los alumnos puedan aprender los principales conceptos teóricos y prácticos de la práctica periodística, con el fin de obtener un conocimiento que les permita el desempeño profesional.

La actividad se vincula de forma estrecha con los contenidos de la materia; la noticia y su estructura, los formatos informativos, el encuadre y recorte de la realidad, los criterios de noticiabilidad y la edición del contenido entre otros.

Se propone producir una revista considerando los conceptos teóricos abordados. Debe incluirse un diseño de tapa (obligatorio) y usar los programas especializados trabajados: *Adobe Photoshop* y *Adobe Illustrator*.

Los alumnos buscan información, compilan, editan y redacta noticias, identifican elementos visuales y conceptuales para dar identidad al producto (ya sea institucional o comercial), diseñan hojas de forma gráfica, editan imagen y texto, aplican variantes tipográficas.



En estas producciones (ver Anexo II, fichaje, número 131, 132 y 133) se presentan revistas institucionales y comerciales. Las revistas están conformadas por tapa, reverso de tapa, sumario, secciones, contratapa y reverso de contratapa.

En los tres casos relevados hay un trabajo de diagramación que sigue el esquema tradicional de las revistas impresas, pero hay juego con el color y diseño alternando un estilo contemporáneo. Se incorporan íconos gráficos con función decorativa y comunicativa. Se utilizan más de tres estilos tipográficos y más de tres variables de tamaños. En estos casos, el trabajo sobre el software especializado es más avanzado, deben trabajarse con mayor multiplicidad de capas y con aplicación de herramientas más integradas.

En la imagen número 50 se puede observar una selección de páginas de una de las revistas analizadas. Si bien hay un proceso de exploración inicial para lograr una propuesta coherente, las producciones logran un estilo gráfico unificado. Esto se debe a que los alumnos logran estrategias compresivas sobre el formato periodístico y lenguaje gráfico visual, que luego podrán servir de base para implementar elementos hipermediales en un sitio web.



Imagen 10 – Producciones escolares. Revistas.
Presentación de producción número 133.

En ambas prácticas (gacetillas y revistas) los alumnos producen copiando modelos pre-establecidos para incorporar el lenguaje de forma comprensiva, aplicando los elementos mínimos en condiciones comunicacionales similares a las reales. Paralelamente, hay un predominio del rol práctico profesional, ya que desde una práctica de producción o caso de aplicación los alumnos se guían por formatos, géneros y herramientas reales profesionales. Si bien este rol también se encuentra presente en otros tipos de producciones, en este caso se habla de reproducción profesional por ausencia del componente creativo.



Finalmente, cabe mencionar que ambas prácticas están ancladas de forma clara con los contenidos y se articulan con formatos que no son necesariamente novedosos (se conectan con actividades que podrían desarrollarse con herramientas y soportes analógicos) pero interpelan desde la aplicación digital otras potencialidades en desarrollo de los lenguajes.



Simulación profesional: infografías, videoclips y campañas de afiches³⁰

Las producciones de **infografías** seleccionadas se realizan en la asignatura de Periodismo (a cargo de D5). La práctica presenta dos partes, una analítica inicial (oral y expositiva) donde se analizan visualmente infografías de temáticas diversas y recopiladas en la web. Se abordan los elementos se usarán para representar los datos, la forma de organización y la relación entre las imágenes, los colores, el tipo de letra y el tema de la infografía.

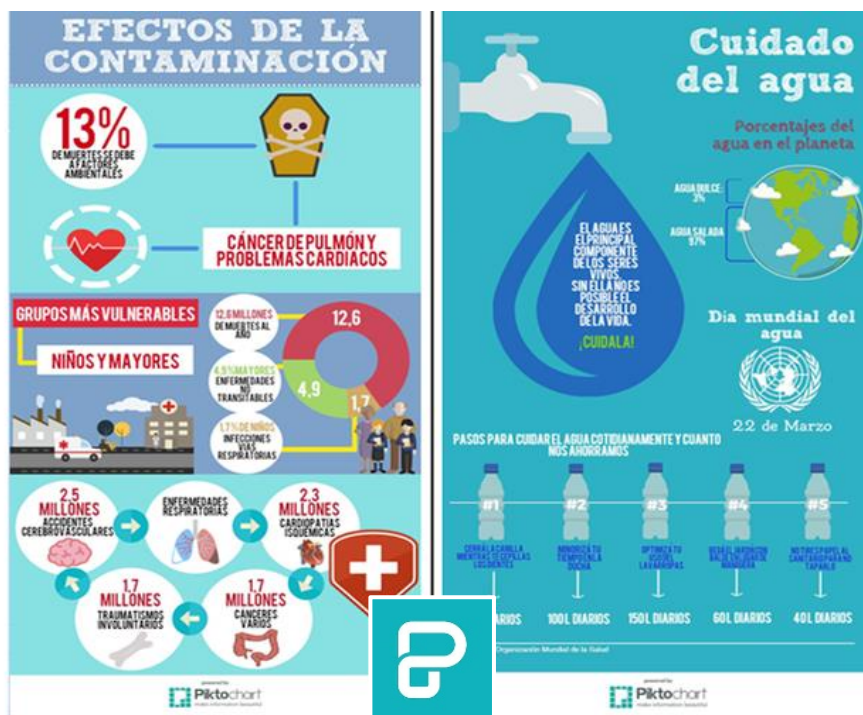


Imagen 13 – Producciones escolares. Infografías. Presentación de producciones número 265 y 264.

³⁰ La producción destacada ejemplifica la categoría de simulación profesional. También se pueden ver en el Anexo II (versión digital seleccionar y filtrar) las prácticas comunicacionales de noticias digitales, banners institucionales, postales, afiches y logos, afiches de fiesta misionera, afiches e invitaciones de pentecostés y entrevistas.





Hay tres preguntas que disparan esta instancia: ¿Qué elementos comunicacionales se usan para representar los datos? ¿De qué manera están organizados? ¿Cómo es la relación entre la temática de la infografía, las imágenes, los colores y el estilo tipográfico?

Luego la segunda parte, de producción de la infografía, propone un trabajo en la aplicación web *Piktochart* a partir de una temática a elección. Las temáticas tienen referencias a las secciones de la revista virtual escolar en la que serán publicadas. Además los alumnos utilizan celulares y computadoras para buscar, seleccionar y editar tanto información como imágenes, *gifs*, videos y tipografías.

Informarse rápido y bien es uno de los desafíos en la cultura digital. Conseguir información no es el problema, la premisa es identificar y validar la información relevante. Si bien las infografías nacieron acompañando a las notas periodísticas, en la actualidad son narrativas visuales que pueden presentarse como piezas únicas.

Las infografías han sido revalorizadas como una estrategia de visualización de datos, los medios las utilizan frecuentemente para presentar un gran volumen de información a la audiencia, informar sobre los resultados de una investigación, dar elementos para facilitar la comprensión de un hecho o concientizar sobre una problemática social.

En estas producciones (ver Anexo II, fichaje, números 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267 y 268) los alumnos llevan a cabo estrategias de exploración, comprensión y revisión reflexiva desde la indagación del lenguaje y formato. En el nivel de producción se combina el rol profesional y el creativo con un formato específico del lenguaje gráfico visual.

Los mismos seleccionan información, jerarquizan textos breves, asignan diferentes estilos tipográficos, aplican variantes de color y tamaño a los textos, seleccionan imágenes y realizan ediciones de tamaños, determinan y trabajan con una paleta de color específica a la temática, incluyen y confeccionan gráficos interactivos. Logran articular las figuras y el fondo dentro de un estilo gráfico unificado.

La actividad se vincula con los contenidos del programa que hacen referencia a las prácticas de producción periodística, los géneros periodísticos, la estructura y edición de contenidos en medios tradicionales y medios digitales. Además, simula condiciones de producción periodística profesional y se inserta en la web institucional dentro de una revista digital.





Si bien en el proceso hay una referencia unívoca del lenguaje, el contexto de aplicación expande una práctica que (en sí misma) es tradicional. Al trabajar en Piktochart.com la infografía se ve enriquecida por la multimodalidad ya que los alumnos incluyen hipervínculos, imágenes, gráficos interactivos y videos en combinación con los textos.

La propuesta de la aplicación es bastante sencilla en lo que refiere a su utilización, pero diversificada en opciones gráficas para lograr la meta de la práctica. Podría afirmarse que la visibilidad, que adquiere con la publicación posterior, impulsa a los alumnos a tener que anticipar y planificar algunos elementos del contexto de recepción.

Esto mismo también sucede al abordar el lenguaje audiovisual en el marco de la asignatura Diseño de Proyectos (a cargo de D1). En ella se realizan las prácticas de **Videoclips**, con el objetivo de trabajar sobre la producción de contenidos audiovisuales para la web.

A partir de una canción los alumnos deben elegir un formato de videoclip que sea narrativo o conceptual y deben escribir un guión. Se requiere que la historia esté basada en la estética de alguno de los siguientes géneros cinematográficos: Ciencia ficción, Thriller, Artes Marciales, Romance o Acción. Además, se les solicita trabajar con un mínimo de cinco locaciones distintas (una de ellas debe ser un exterior) y tres personajes delante de cámara.

El resultado es una serie de propuestas audiovisuales, narrativas y conceptuales que proponen una formulación original a partir de una canción ya existente. En el proceso se trabaja con el lenguaje audiovisual, se utilizan cámaras o celulares para la grabación y un software de edición específico para la edición: *Adobe Premiere*.

En estas producciones (ver Anexo I, fichaje, número 4, 5 y 6) los alumnos realizan estrategias de exploración, comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje audiovisual. Planifican una historia, redactan guión, graban con diferentes encuadres (planos y angulaciones) en diversas locaciones, abordan la narración audiovisual, editan y compilan imágenes (fijas y móviles) con música y texto. Ejecutan un uso activo e inicial del software, realizando un montaje con transiciones básicas.

Por otro lado, en esta misma categoría, el trabajo de **afiches de campaña** (a cargo del D4) focaliza en el aprendizaje del lenguaje gráfico y se enmarca dentro de la asignatura de



Relaciones Públicas con el objetivo de desarrollar ideas creativas para diseñar piezas de comunicación vinculadas a eventos en tiempo real. Así, el proyecto “*Jornada de Donación de Sangre*” intenta conectar la disciplina con el contexto cotidiano comunitario.

La práctica propone redactar un Brief creativo y realizar una serie de afichetas promocionales de la jornada. Los alumnos deben utilizar los elementos visuales y gráficos en combinación con figuras retóricas. Para ello emplean computadoras y software de edición específico como el *Adobe Photoshop* y *Corel Draw*.

También, desarrollan estrategias de exploración y comprensión del lenguaje. Hay un proceso de construcción propia sobre la re-significación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente pero dirigido a un público específico con un formato masivo.



Imagen 12 – Producciones escolares. Afiches campaña donación (institucional-barrial).
Presentación de producciones número 144 y 147.

En el proceso de producción los alumnos buscan información, identifican elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseñan, editan imagen y texto, aplican estilos con variantes tipográficas (tamaño, grosor, inclinación), establecen un diseño de figura-fondo contrastado, y utilizan figuras retóricas para elaborar un mensaje que será utilizado en un contexto de comunicación comunitaria real (campaña de Donación de Sangre).





El trabajo que realizan sobre la edición y diagramación, con *Adobe Photoshop* y *Corel Draw*, es más avanzado que en las prácticas anteriores ya que implica un manejo integrado de dos programas con funciones diferentes.

Por último, podría sostenerse que en las tres prácticas abordadas para esta categoría, los alumnos producen de forma original en condiciones simuladas pero verosímiles de práctica comunicativa (y en una de ellas en tiempo real). En concordancia con lo planificado, en todas las actividades el enfoque está puesto en la producción de contenidos propios (originales) bajo condiciones, herramientas, aplicaciones y/o dispositivos que usan los comunicadores a nivel profesional; además se diferencian de las prácticas anteriores porque los alumnos deben asumir un doble rol simultáneo, profesional y creativo.



Creación potenciada: fotorreportajes en Instagram, juegos mediáticos, blogs de agencias de comunicación, prototipado de medios digitales y campañas multimediales³¹

Las producciones analizadas en este último apartado proporcionan el conocimiento de los lenguajes de forma integral. En el avance de esta categoría se observa que, en el uso de los dispositivos y de las técnicas para procesar la información, hay una valoración de las implicaciones sociales y culturales de las tecnologías multimedia.

Las prácticas hipermediales requieren una efectiva apropiación del aprendizaje que contemple la incorporación de diversos códigos simbólicos articulando y modulando cada uno de sus elementos. Estos casos fueron seleccionados por ser representativos y por profundizar en clave comunicacional el concepto de hipermedia desde su potencialidad didáctica³² ya que los alumnos realizan un abordaje creativo e integrado de los lenguajes mediáticos en prácticas comunicativas reales y/o profesionales hipermediales.

³¹ Las producciones destacadas ilustran la categoría de creación potenciada. También se pueden ver en el Anexo II (versión digital seleccionar y filtrar) las prácticas de informe multimedia, boletines informativos y entrevistas.

³² Incluyen los aspectos profesionales y creativos de la categoría anterior pero la expanden.



Las producciones de **fotorreportajes** se dan en el marco de dos asignaturas de instituciones diferentes, Diseño de Proyectos y Comunicación Corporativa. De forma coincidente, los docentes (D1 y D2) que pertenecen a dos de las escuelas seleccionadas realizaron la misma actividad con referencia a distintos contenidos para participar del concurso de fotorreportajes de la Fundación Noble.³³

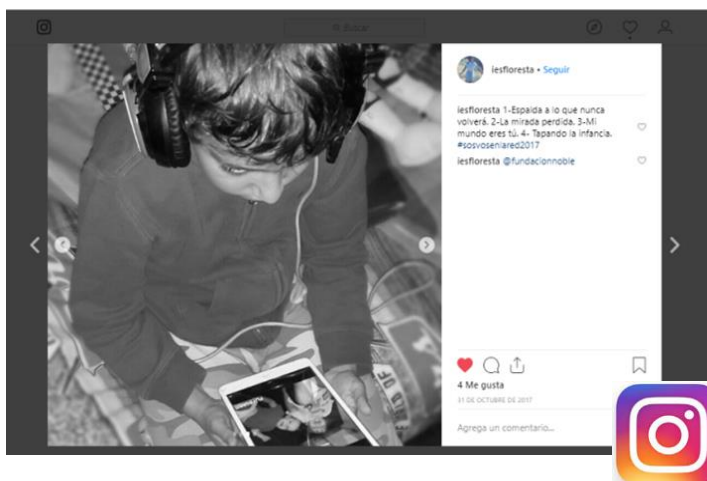


Imagen 15 – Producciones escolares.
Fotorreportajes para redes sociales (Instagram).
Presentación de producción número 21.

Cabe destacar que en ambas prácticas se abordaron lineamientos generales propuestos por el concurso para trabajar sobre el lenguaje fotográfico y la multimodalidad del ensayo. En estas producciones (ver Anexo II, fichaje, número 21, 22, 23, 24, 25 y 26; y número 102, 103, 104, 105, 106 y 107) los alumnos producen, editan y publican un fotorreportaje. La práctica comunicativa se proyecta, inserta y aplica en un contexto real comunicacional (digital, convergente, en tiempo real y no simulado) con posibilidad de interactuar con la comunidad mediante la publicación en un concurso en Instagram.

Podría decirse que un fotorreportaje es una producción que articula desde la combinación de imágenes los conceptos de secuencia y serie. Cada fotografía debe estar pensada y producida en relación coherente con las otras de la misma manera en que se escribe un ensayo. Las temáticas pueden ser muy amplias y es importante que quien las produzca, preste especial atención al impacto visual. Planificar contemplando estos requisitos y tratar los hechos con una mirada que despierte un interés general es una tarea compleja. En cuanto al enfoque,

³³ El concurso de Fotorreportajes es una iniciativa de la Fundación Noble, del Diario Clarín. La cuarta edición de #sosVOsenlared es un concurso de fotografía para jóvenes de 13 a 18 años, de escuelas públicas y privadas de todo el país durante el año 2017. La iniciativa busca promover el diálogo entre estudiantes y educadores, e incentivar el pensamiento crítico sobre los modos en que construyen su identidad en las redes sociales y los contextos culturales en los que interactúan.



suele sugerirse que debe estar centrado en los sujetos y en las actividades que éstos desarrollan.

En la imagen número 15 se visualiza el fotorreportaje "*Mi mundo lo eres tú...*" que aborda la presencia tecnológica en la construcción de la infancia. Las fotografías son de producción original, en blanco y negro, se utilizan planos y angulaciones cerradas. A su vez, la redacción de los epígrafes conceptualiza una mirada crítica sobre el avance tecnológico excesivo en los momentos de juego³⁴.

En el proceso de realización los alumnos trabajan sobre un formato, género y soporte digital (aplicación) comunicacional específico. Para ello piensan una temática y una historia, planifican una serie de encuadres y realizan la toma fotográfica; seleccionan, editan y ordenan las imágenes en *Adobe Photoshop*; luego integran lenguajes, secuencian y aplican filtros a las imágenes, redactan epígrafes para cada una de ellas en la red social Instagram. Finalmente, publican la secuencia para participar del concurso y proponer la participación en la red social.

Si bien el foco inicial está puesto en lo fotográfico, se incorpora el trabajo sobre el lenguaje multimedial para trabajar la inserción real de la práctica. Los alumnos realizan estrategias de exploración, comprensión y producción que implican una formulación original de contenidos propios que abordan los elementos del lenguaje y los dispositivos involucrados de forma integrada.

Estas cuestiones vinculadas a la producción integral de lenguajes que permiten abordar la multimedialidad también se encuentran presentes en las prácticas de **juegos mediáticos** que se dan en el marco de la asignatura del Taller de Comunicación (a cargo de D4)³⁵.

En este segundo caso, la consigna intenta abordar la historia de los medios, desde una perspectiva de investigación y producción. Se les propone a los alumnos que en grupos busquen, recolecten y validen información sobre la historia de los medios masivos en la

³⁴ Es interesante mencionar que lo digital (con sus beneficios y sus riesgos) es también un metadiscurso temático muy presente en las producciones de los alumnos.

³⁵ Cabe mencionar que en los documentos de planificación de la asignatura se explicitan como contenidos transversales la educación digital, la elaboración, producción y difusión de contenidos estructurados para la convergencia digital.





Argentina para confeccionar un juego de preguntas y respuestas en *Power Point*. Esta actividad implementa el uso de un programa tradicional, pero con un fin dinámico al usar como base las opciones de hipervinculación de acciones y transformar la presentación (lineal) en un juego interactivo (reticular).

Para diversificar la clase, se le asigna un medio diferente a cada grupo (prensa gráfica, cine, radio, televisión e Internet) y una serie de requisitos de confección: diapositiva de inicio, diapositiva con instrucciones del juego de preguntas, diapositivas de opciones de finalización (perdiste y ganaste), y diapositivas con trivias de preguntas sobre la historia del medio asignado.

Antes de iniciar el trabajo se problematiza expositivamente, junto con los alumnos, algunos de los criterios para validar las fuentes de Internet. Cada grupo redacta un resumen con la información general del medio para compartir con el resto de los grupos, y luego prepara la información de estudio para realizar una jornada de juego en el aula.

Para orientar la búsqueda de información se sugiere que los contenidos de las preguntas abarquen: el origen y fecha de la primera emisión/publicación, los principales creadores y personajes implicados, los antecedentes tecnológicos que permitieron su desarrollo, las características técnicas del medio y un ejemplo de producción destacada (ver Anexo II, fichaje, número 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212 y 213).

De esta forma, el proceso inicia con la recolección, validación, selección y compilación de información. Luego los alumnos deben redactar preguntas y respuestas (tanto correctas como incorrectas), jerarquizar y secuenciar la información, transportar al lenguaje gráfico-visual, incluir y editar imágenes, seleccionar y aplicar tipografías, ejecutar variaciones de tamaño y color, hipervincular acciones, textos, imágenes, botones y diapositivas para lograr el efecto de un juego animado e interactivo.

En la imagen número 23 se observa un juego sobre la Radio, en el mismo se incluye presentación, preguntas, respuestas y placas especiales. Cada una de ellas cuenta con botones, textos con estilos tipográficos, imágenes, sonidos y diferentes hipervinculaciones de acciones para lograr reproducir una animación de trivía.



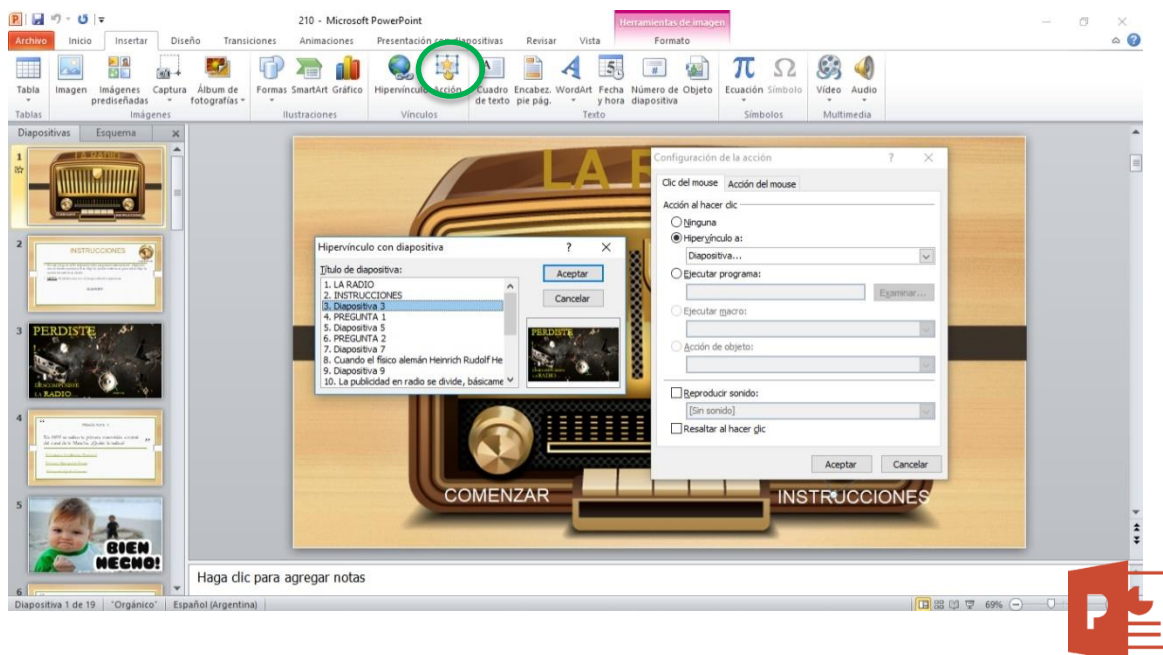


Imagen 23- Producciones escolares. Juegos mediáticos interactivos.
Presentación de producción número 210. Pantallas de preguntas y resultados.

Los alumnos implementan estrategias de exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundizan en el uso dinámico de elementos gráficos, visuales e hipertextuales y contemplan una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión e interacción.

En la imagen número 24, puede verse el detalle de la ruta de conexión, cada uno de los elementos se encuentra hipervinculado por la configuración de acciones. Esto permite que, al activar la presentación, el usuario del juego pueda realizar el recorrido las veces que sea necesario hasta que complete las preguntas propuestas.

Podría afirmarse que las asociaciones recíprocas entre múltiples formatos de información posibilitan un tipo de interactividad exploratoria, flexible y multilineal, que en este caso los alumnos experimentan en el rol de productor y en el rol de consumidor del juego de forma alternada.





Imagen 24- Producciones escolares. Juegos interactivos.
Presentación de producción número 210. Conexión de pantallas de preguntas y resultados.

Más allá de intentar rediseñar el uso de un programa tradicional, se evidencia en la propuesta una preocupación por reconocer, conocer, ejercitar y producir material en el contexto de la cultura de la convergencia digital.

Al mismo tiempo, en las prácticas seleccionadas para esta categoría se fundamenta, desde las consignas, una necesidad de adquirir los contenidos teórico-prácticos (de géneros, lenguajes, formatos y soportes) para interpretar, proyectar y producir contenidos propios en diferentes situaciones comunicativas. En las siguientes prácticas de blogs, medios digitales y campañas esto se observa específicamente enfatizado.

Las producciones de los **Blogs de agencias de comunicación** se desarrollan bajo un proyecto interdisciplinario entre las asignaturas de Introducción al Estudio de la Comunicación, Tecnologías de la Información y Taller de Fotografía (a cargo de D2 y D5). Se propone que los alumnos proyecten, construyan y diseñen Blogs, con contenidos de producción periodística propia.



El proyecto considera que la construcción de un blog es una estrategia de comunicación atractiva que permite a los alumnos transmitir sus ideas y opiniones, por medio de una vía de expresión diferente. Los blogs se componen de artículos publicados que reciben también el nombre de apuntes, entradas o *posts*, que aparecen en orden cronológicamente inverso; en la página de inicio suele verse un cierto número de entradas y las publicaciones anteriores pueden encontrarse mediante el archivo o buscador.

En el documento de planificación del proyecto, se explicita que uno de los objetivos es aproximar las herramientas del trabajo periodístico gráfico, fotográfico y audiovisual, para introducir los núcleos conceptuales claves de la redacción periodística en sus distintos formatos. Además, se considera que el proceso de trabajo multimodal sostenido (con una actividad prolongada e interdisciplinaria) permite interiorizar los hábitos de autocorrección durante la construcción y redacción de los artículos periodísticos³⁶.

La actividad propone que los alumnos se ubiquen en un rol de simulación verosímil: son jóvenes periodistas que trabajan en la construcción de blogs de agencias de fotografía y comunicación. De esta manera se abordan contenidos diversos, desde los géneros periodísticos, los medios digitales, las prácticas de producción, hasta el proceso de convergencia, las redes y el lenguaje HTML.³⁷

En las producciones analizadas (ver Anexo, fichaje, número 285, 286, 287 y 288) los jóvenes trabajan sobre la creación de un nombre, logo y estilo gráfico (color, tipografía, imágenes) para su agencia; también redactan una breve presentación (qué los identifica y qué los diferencia, qué objetivos tienen) a modo de apertura. El trabajo implica realizar una instancia de planificación mínima y tomar decisiones sobre la intencionalidad comunicativa global.

Simultáneamente, los alumnos inician el proceso con una estrategia analítica y crítica, ya que la consigna anticipa una instancia de visualización y trabajo sobre casos de blogs de agencias reales. Luego realizan un trabajo de exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes que simula condiciones de producción periodística profesional, y

³⁶ Ver portfolio digital, planificaciones y programas, D1.

³⁷ Ver imágenes 34, 35, 36, 37 y 38. Se presentan ejemplos de página principal, entradas, comentarios, buscador, menú lateral, edición y configuración html.



además, contempla una estrategia hipermedial al proyectar el trabajo hipervincular interactivo y la participación de otros usuarios.



Imagen 35- Producciones escolares. Blogs de agencias de comunicación.
Presentación de producción número 285. Entradas, comentarios, buscador y menú lateral.

En el proceso crean el blog, organizan su diagramación, editan la plantilla seleccionada con opciones avanzadas de ajustes, incluyen *gadgets* personalizados mediante el uso del lenguaje HTML, redactan una serie de entradas con contenido periodístico y fotográfico original, y finalmente publican los contenidos. La actividad permite profundizar el uso dinámico de elementos gráficos, visuales e hipertextuales. Luego, al finalizar la publicación de las tres primeras entradas, los alumnos reciben comentarios de revisión y evaluación reflexiva por parte de otros alumnos del curso superior (ver imagen número 35).

En consecuencia, se aborda el lenguaje multimedia, se trabaja con celulares, computadoras, buscadores, software de edición de imagen y procesamiento de texto: Word, y una aplicación web específica: *Bloggler*.

Por otro lado, en la asignatura de Diseño de Proyectos (a cargo de D1) se trabaja con el **prototipado de medios digitales**. En este caso, la consigna de trabajo propone realizar un prototipo de medio digital en el cual los alumnos deben producir noticias y entrevistas digitales e integrar contenido multimedia.





El objetivo en estas producciones (ver Anexo II, fichaje, número 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20) es aplicar estrategias de diseño periodístico en función de la identidad del medio. Esto implica una secuencia de acciones complejas: poner en página todos los tipos de materiales producidos durante la cursada para explorar los criterios de presentación de la información; experimentar una herramienta para la publicación de contenidos periodísticos integrales; y luego analizar teóricamente (defensa oral) el prototipo puesto en marcha para reconocer la relación entre la comunicación visual y el contrato de lectura.

Para todo esto utilizan celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen; softwares de edición específicos (*Audacity*, *Abode Photoshop* y *Adobe Premier*), y una plataforma web (*WIX.com*).

Es necesario aclarar que esta plataforma tiene ciertas similitudes con Blogger, sin embargo tienen otras posibilidades en cuanto a la organización de solapas, menús desplegables y diagramación de la puesta en el sitio.

En la imagen número 36, se presenta un prototipo de medio digital para desarrollar un proyecto de curaduría de contenidos musicales. El sitio se publica como un espacio para difundir artistas jóvenes, noticias y listas de reproducción musical. Trabaja sobre formato, género y soporte (web) comunicacional real profesional.



Imagen 41- Producciones escolares. Prototipado de medios digitales.
Presentación de producción número 15. Listas de reproducción y sección noticias.



También se observa que los contenidos están sectorizados por solapas, pero hay una integración global de elementos. Los alumnos logran trabajar con el lenguaje multimedial y lograr un estilo estético unificado desde la elección de fondos, imágenes, colores, tipografías y variantes de tamaño. El sitio tiene un perfil descriptivo e informativo, pero hay espacio propuesto para interactividad y participación usuarios.

Los alumnos producen un sitio web que propone un proyecto de desarrollo profesional. Para ello imaginan, planifican, elaboran acciones (escriben, graban, editan, publican), producen contenidos multimodales originales (textuales, fotográficos, sonoros y audiovisuales) y de base para el sitio, realizan la cobertura de diversos hechos, integran lenguajes y además proponen la interacción y participación de otros jóvenes.

En última instancia, en lo que refiere a las producciones de **campañas de bien público** hay que mencionar que se desarrollan bajo un proyecto interdisciplinario entre las asignaturas de Publicidad, Comunicación Corporativa (a cargo de D2) y Periodismo (a cargo de D5). En este caso, el trabajo con esta modalidad proyectual se aboca a diseñar, planificar y producir una campaña integral de comunicación.



Imagen 25- Producciones escolares. Campañas de bien público.
Presentación de producción número 310.
Pieza gráfica.





El objetivo central, explicitado en uno de los documentos de planificación es promover una visión integrada de los lenguajes comunicacionales especializados para aproximar estrategias hipermediales³⁸.

La consigna plantea delimitar una temática de interés general y social, para elaborar una campaña de bien público para una marca deportiva. A partir de establecer un análisis previo de las instancias de producción y recepción de los medios masivos, la campaña debe realizarse modulando los tres lenguajes comunicacionales trabajados durante la cursada (sonoro, gráfico visual y audiovisual) para luego abordar su inserción multimedial.

Se planifican una serie de pasos para trabajar en el proceso: investigación de la marca y análisis FODA, confección de un Brief creativo, propuesta de piezas, edición, integración de estilo/temática comunicacional, y corrección de las piezas para difusión.

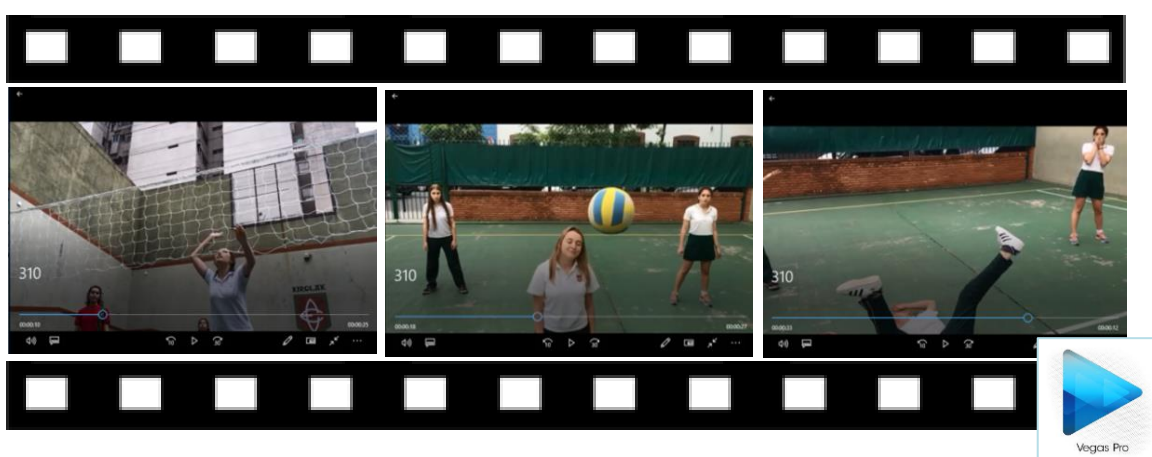


Imagen 26- Producciones escolares. Campañas de bien público.
Presentación de producción número 310. Pieza audiovisual.

Para ello se utilizan tanto celulares (búsquedas, visualización y corrección simple), como computadoras (producción). En el segundo caso, se emplea un software de edición de texto (Word), y varios software de edición específicos ya incorporados en el ciclo de especialización; *Audacity* para piezas sonoras, *Adobe Photoshop* para piezas gráficas y *Movie Marker* o *Sony Vegas* dependiendo del manejo de cada grupo, para piezas audiovisuales. Cada una de las instancias de trabajo se va presentando en una carpeta de Google Drive para realizar el proceso de corrección.

³⁸ Ver portfolio digital, planificaciones y programas, D2 y D5.





En las producciones analizadas (ver Anexo, fichaje, número 308, 309, 310, 311 y 312) los alumnos realizan diversas tareas en el proceso, entre ellas: investigan, seleccionan información, delimitan una temática, arman y redactan un Brief para una campaña integral multimedia, planifican cada una de las piezas, redactan guiones radiales y audiovisuales, graban, locucionan, musicalizan y editan con efectos tanto en lenguaje sonoro, como en el audiovisual (con el uso de programas ya incorporados), jerarquizan la información y la transportan al lenguaje gráfico visual: redactan título, slogan y copy, incluyen y editan fotografías, aplican transformaciones de tamaño, color y estilos tipográficos.

En las imágenes número 25, 26 y 27, se observan cada una de las instancias de producción abocadas a un lenguaje específico. Los alumnos implementan estrategias de exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Asimismo, profundizan en el uso dinámico de elementos sonoros y audiovisuales, que luego se traspasan al lenguaje gráfico visual; contemplan una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión, visualización y publicación en serie del proyecto.

CONTROL	ESTUDIO
FX: Se escucha respiración agitada de una persona (5 seg)	
FX: Se escucha sonido de monitor cardiaco	L1: ¿Qué ha ocurrido? ¿Te sientes bien? Contesta, ¡María! ¡Oh por dios, alguien que llame a un médico!
Silencio (5 seg)	
	L2: "Ayer salí, y tomé alcohol... bastante. Pensé que sería divertido pero no; sé que lo que hice estuvo mal, y mi desmayo fue la consecuencia"
Cortina musical Ave María de Schubert (5 seg) Baja la música y queda de fondo	L3: "La sociedad de hoy está acostumbrada a relacionar el alcohol con la diversión... pero no es así." New balance, ganó tu propia carrera



Imagen 27- Producciones escolares.
Campañas de bien público.
Presentación de producción número 312.
Guión para pieza radial.

Debido a la complejidad procesual la producción se da en forma escalonada. Cada una de las instancias responde a un software especializado diferente, no obstante, en ningún momento se pierde la mirada convergente sobre el uso de los lenguajes. Centradas en algún lenguaje (ya sea gráfico, visual, sonoro, audiovisual) las instancias expanden el mensaje hipervinculando contenidos en otros lenguajes. Así profundizan la información con una organización reticular³⁹.

³⁹ Esto también se evidencia en otras prácticas como la de la entrevista donde hay una intención de aproximarse a las características de los géneros informativo desde múltiples lenguajes simultáneos para producir contenidos propios e integrados (gráfico, fotográfico, hipertextual y sonoro). Los alumnos





Se desprende de lo abordado en este último apartado que incluir y dominar la utilización tecnológica no tiene el mayor sentido sin un conocimiento profundo de los códigos comunicacionales que se involucran de forma simultánea y convergente. En todas las prácticas analizadas para esta categoría, los alumnos asumen un doble rol: práctico profesional y práctico creativo, sostenido y ampliado por un proceso reflexivo a la vez que analítico teórico. Es decir que desempeñan habilidades articuladas con tres roles diferentes bajo condiciones, herramientas, aplicaciones y/o dispositivos en un contexto de uso real comunicacional.

6. Análisis interpretativo del problema objeto de esta investigación

*"A partir de cierto punto no hay retorno.
Ese es el punto que hay que alcanzar."
Franz Kafka*

La metamorfosis

Sobre las producciones escolares hipermediales con inclusión tecnológica

Para intentar explorar y analizar los posibles cambios en los procesos de alfabetización mediática en el contexto de la cultura de la convergencia, se analizaron una serie de producciones escolares tratando de identificar cómo se articulan los lenguajes comunicacionales en las producciones escolares hipermediales impactadas por tecnologías.

En este último apartado se proponen una serie de reflexiones que intentan avanzar en el proceso analítico, desplegando los datos y mirando nuevamente el problema de investigación. Se desarrollan algunos lineamientos teóricos, ya abordados, en relación con las dimensiones y categorías construidas para interpretar los resultados obtenidos.

trabajan sobre un formato, género y soporte comunicacional real profesional. En un primer nivel, realiza la cobertura de un hecho, redacta en base a un formato periodístico en soporte digital; produce, graba y edita de forma sonora. En un segundo nivel integra lenguajes, reflexiona en base a una referencia teórica. Así despliega estrategias de exploración, comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y sonoro. También profundiza en el uso activo y dinámico de elementos hipertextuales (ver Anexo II, fichaje número 11, 12 y 13).





En esta tesis, la palabra producción asume las tres acepciones desarrolladas como proceso de sentido, como acción de realización y como producto de análisis. En el abordaje del objeto de estudio se parte de productos para también abordar procesos.

Incorporar el concepto de hipermedialidad refiere a concebir el sistema de medios como un ecosistema y como un entorno mediático para superar la idea de que cada medio funciona por separado. La producción en los medios está atravesada por la multimodalidad en tanto los contenidos de todos los medios ofrecen alguna combinación multimedia y participativa.

Estos procesos de inclusión y articulación en el ámbito escolar no son sencillos, implican fuertes cambios en la concepción del conocimiento disciplinar, sus modos de producción, distribución y consumo. Muchas de las prácticas recopiladas son un intento de repensar, reestructurar y redefinir el triángulo didáctico para abordar la comunicación social desde un lugar más dinámico, colaborativo e interactivo. Desde un lugar de alternancia y movilización.

En lo que refiere al escenario escolar se pueden destacar algunos aspectos importantes asociados a la inclusión tecnológica que permiten el desarrollo de las dinámicas enriquecidas: salas y/o espacios especializados que fomentan una organización diferente de la clase; máquinas a disposición de los alumnos en buen estado y en uso activo; constante y buena disponibilidad de conexión a Internet; posibilidad de acceder a proyectores y televisores itinerantes para visualización de materiales; actualización de dispositivos y software especializados; docentes que dominan la disciplina y gestionan activamente el uso de programas y aplicaciones; personal técnico pedagógico auxiliar; predisposición horaria de la escuela para garantizar que las materias especializadas accedan al uso intensivo de los espacios con inclusión tecnológica; registro digital de prácticas y producciones comunicacionales que permiten el intercambio dinámico y el análisis (tanto previo como posterior) de diversos los materiales.

Además, hay que mencionar que los docentes se encuentran inmersos en el proceso de actualización de contenidos y prácticas comunicacionales según los lineamientos de la Nueva Escuela Secundaria; tienen una gran disponibilidad de documentos y prácticas vinculadas con los diferentes lenguajes mediáticos en soportes digitales; usan activamente plataformas digitales convergentes; poseen inquietudes en cuanto a los desafíos pedagógicos y comunicacionales; y además, están vinculados mediante formas de trabajo colaborativo en torno a Proyectos Interdisciplinarios del área de comunicación. Esta última posibilidad fue lo





que determinó la jerarquización de docentes de una misma institución, reduciendo el número de instituciones pero priorizando los casos docentes y su articulación pedagógica transdisciplinaria.

En concordancia con estas apreciaciones, se presenta un foco marcado en todos los documentos sobre la importancia del abordaje disciplinar y su articulación con tres grandes líneas de trabajo: la identificación y el reconocimiento analítico; la producción desde la expresión y experimentación creativa; y la producción desde la simulación o recreación de condiciones similares a las profesionales. En todos los casos, hay una organización curricular que responde a los contenidos de la NES.

En cuanto a la secuenciación de los contenidos y el abordaje disciplinar de los lenguajes hay una cierta continuidad con las líneas tradicionales de educación en medios⁴⁰. La forma de pensar el trabajo sobre los medios y sus prácticas de aprendizaje contempla una serie de duplas escalonadas teoría/práctica, visualización/descripción, observación/análisis, exploración/producción, revisión/crítica. La aplicación de la nueva matriz curricular de la NES no plantea grandes cambios en cuanto a la disposición y ordenamiento de los contenidos.

No obstante, al momento de organizar, planificar y ejecutar las prácticas mediáticas de enseñanza los docentes plantean diversas articulaciones a nivel de estrategias didácticas para incorporar las dimensiones productiva y tecnológica específicas de la disciplina.

Entre ellas, se observaron secuencias desdobladas paralelas y progresivas (primero teoría y después práctica e inclusión tecnológica), secuencias de contenidos lineales con prácticas transversales (primero teoría y después práctica comunicacional interdisciplinaria con inclusión tecnológica), y secuencias invertidas con prácticas mediáticas graduales (primero práctica comunicacional escalonada con inclusión tecnológica, luego profundización conceptual).

Estas consideraciones se desprenden de la observación integral de los documentos, asignaturas y producciones, que conforman la propuesta del bachiller orientado. Las secuencias paralelas y progresivas se visualizan con mayor presencia en materias iniciales; las

⁴⁰ Se puede ver su desarrollo conceptual en el marco teórico, específicamente los apartados 3.3.1 y 3.3.2 (pp. 59-62).





secuencias que incluyen prácticas transversales se detectan en el tramo medio donde los proyectos interdisciplinarios guían el desarrollo conceptual; finalmente las secuencias invertidas se priorizan en las asignaturas del último nivel de la orientación proponiendo prácticas comunicacionales con inclusión tecnológica que luego son examinadas desde una instancia de profundización conceptual.

En consecuencia, no podría corresponder una única modalidad para abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en este campo, al considerar la diversidad conceptual y la gradualidad proyectual necesarias para las diferentes asignaturas que componen la unidad disciplinar.

Más allá de los debates, que pueden simplificar la articulación de los aspectos teóricos, prácticos y tecnológicos de las Ciencias de la Comunicación, la combinación adecuada de los diversos tipos de secuencias, a lo largo de los diferentes niveles del tramo de especialización en la escuela secundaria, parece ser el surco por el cual puede tener espacio la innovación y dinamización de la disciplina que es ineludible para el abordaje de las prácticas hipermediales.

En un segundo nivel, los docentes indican que los procesos de búsqueda, selección, comprensión y evaluación crítica de la información se ven alteradas, y coinciden en que el concepto de multimedialidad atraviesa las prácticas comunicacionales. Desde allí, los conceptos de lenguaje, producción y alfabetización están presentes en cada uno de los documentos recopilados.

Los procesos en sí mismos se modifican, el acceso a la información es exponencial, la selección y jerarquización se despliega en una multiplicidad de lenguajes y soportes, la comprensión y evaluación deben incluir (de forma necesaria) una estrategia hipermedial. Esto se observa en las propuestas de las producciones analizadas que son permeables a los nuevos desafíos que implican considerar estrategias combinadas y roles múltiples para su realización.

Al indagar qué cosas parecen cambiar en el proceso de alfabetización con la inclusión de las nuevas tecnologías los docentes afirman que hay otra multiplicidad. En el análisis de programas y consignas se hace evidente que la producción mediática proyecta a los sujetos más allá de la exploración y conocimiento disciplinares. Posiciona a los alumnos como sujetos que deben reflexionar y producir contenidos; luego a partir de la integración de lenguajes





específicos éstos deben ser capaces de difundirlos en nuevos soportes, para finalmente entrar en diálogo con otros pares de la sociedad.

En entrevistas y documentos, se visibiliza una preocupación por la gestión del conocimiento. Hay una intencionalidad de indagar, identificar, conocer, ejercitar, producir y difundir materiales en el contexto de la cultura de la convergencia digital. En esta línea, se explicitan diversos objetivos: algunos asociados a la necesidad de adquirir los contenidos teórico-prácticos de géneros, lenguajes y formatos para identificar e interpretar las diferentes situaciones comunicativas; otros ligados al proceso de diseño, planificación y producción de contenidos propios en los diferentes soportes; y otros relacionados con la aplicación de herramientas y estrategias en función del concepto de medios digitales.

En lo que refiere a las encuestas, los datos permitirían afirmar que Internet es un medio predominante y su acceso no es en modo alguno pasivo. Los alumnos indican que desde su rol de receptores realizan diferentes tipos de decodificaciones y discriminan diferentes acciones. No es lo mismo captar con atención para luego comprender e interpretar el mensaje que captar, comprender y además realizar un abordaje cuestionador de las condiciones de producción.

Además, los datos muestran que, al menos la mitad de los alumnos consultados realizan actividades complejas que van más allá de la mera intuición técnica. Los estudiantes indican que buscan algún encuadre y/o movimientos de cámara de forma intencional y que tratan de anticipar qué efecto causará en quienes lo vean.

Esto se vincula estrechamente con las metas de la educación en medios. En sintonía con lo problematizado en el marco teórico, debe destacarse que la alfabetización mediática no es sólo una “caja de herramientas” cognitivas para comprender y producir mensajes.

La educación mediática y la alfabetización, son algo más que un curso de entrenamiento comunicacional, una capacitación tecnológica productiva, o una prueba de competencia de habilidades relacionadas con los medios. En otras palabras, supone la adquisición de un metalenguaje, implica una comprensión amplia de los sujetos (potencialmente prosumidores) y fomenta la apreciación de los contextos tecnológicos, sociales, económicos e institucionales de la comunicación en los que los actores están insertos.





Aunque muchas prácticas comunicacionales pongan énfasis en la creación y producción, no se disocian de la valoración y recepción crítica. Requiere de forma obligada instancias de análisis, evaluación, e interpretación.

En coincidencia, una alta mayoría de los alumnos hace consciente una intencionalidad de decodificación analítica al pensar sobre sus propias producciones y competencias comunicacionales. Asimismo, esto encuentra correspondencia en el fichaje de las producciones dado que los alumnos asumen estrategias específicas que se despliegan en diferentes niveles (exploración, comprensión, reflexión y producción hipertextual) y encarnan roles dinámicos que trascienden la incorporación repetitiva y memorística de contenidos.

En el proceso de aprendizaje los alumnos realizan diversas tareas que se articulan con la educación en medios entre ellas: investigar, seleccionar información, delimitar una temática, analizar casos, reflexionar en base a una referencia teórica, armar y redactar diferentes tipos de documentos de planificación y diagnóstico, registrar y grabar diferentes elementos (sonoros, gráficos, fotográficos y audiovisuales), jerarquizar diversos tipos de información, redactar títulos y textos con diferentes funciones, incluir hipervínculos, realizar la locución de diversas piezas, musicalizar, incluir y editar fotografías, aplicar transformaciones gráficas (tamaño, color y estilos tipográficos), editar y publicar en la web con diferentes aplicaciones, integrar lenguajes, proponer la interacción y participación de distintos actores, entre otros.

En las producciones referidas⁴¹ se utilizan los teléfonos celulares para los procesos de búsqueda, visualización, corrección simple y registro de material (ya sea sonoro, fotográfico o audiovisual) y las computadoras como dispositivo central para la producción. En otros casos, se emplean aplicaciones gratuitas, software de uso general y varios software de edición específicos que se incorporan progresivamente en el ciclo de especialización.

La creación de contenidos hipermediales supone un conocimiento de los distintos lenguajes necesarios para poder codificar y decodificar las producciones multimodales, interpretar críticamente los mensajes y conocer su forma de crear significados. Conocer los elementos

⁴¹ Las producciones destacadas en el apartado 5.2 ejemplifican y son representativas de cada una de las categorías propuestas. En el Anexo II (versión digital seleccionar y filtrar) se puede visualizar el fichaje de la totalidad de las prácticas comunicacionales y la descripción de objetivos, contenidos, lenguajes, dispositivos técnicos, estrategias de realización y roles presentes en cada una de ellas.





mínimos y las características exclusivas de cada lenguaje tiene una importancia significativa. Posibilita explorar, introducir, facilitar, aproximar e incorporar los elementos multimediales que luego favorecerán el trabajo de integración.

En lo que refiere al análisis, luego de observar y poner bajo la lupa **312 producciones escolares**, puede afirmarse que la hipermedialidad se compone por una multiplicidad de elementos (sonoros, gráficos, audiovisuales, fotográficos e hipertextuales) que se estructuran en una diversidad de formatos comunicacionales y digitales (noticias, cortos, videoclips, infografías, gacetillas, boletines, fotorreportajes, juegos, historias fotográficas, audiovisuales, sonoras e hipertextuales... sólo por nombrar algunos), y generan diferentes formas de compartir, conversar, visibilizar, interactuar y consumir.

La **hipermedialidad**, en las producciones escolares, se construye a partir de la combinación e integración de lenguajes, géneros, formatos, medios y dispositivos técnicos propiciados por la inclusión tecnológica.

La alfabetización mediática no puede entenderse entonces como la adquisición descontextualizada de las destrezas, conocimientos y lenguajes, ya que se modifican sustancialmente los contextos y condiciones de recepción/inmersión.

El aprendizaje convergente de los lenguajes y las dinámicas de trabajo colaborativas no son producto de la inclusión tecnológica en sí misma. Son los lenguajes y las estrategias didácticas los que propician la disposición de entornos que permiten generar nuevas formas de proyección, producción, revisión y difusión de las producciones comunicacionales escolares.

En el proceso de desarrollo analítico, se logró identificar, construir, desarrollar y combinar, a partir de tres grandes dimensiones, diversas **categorías** para abordar las **producciones escolares**. Se presentaron cuatro categorías para los **roles** asumidos en la producción (analítico teórico, explorador ejemplificador, práctico creativo y práctico profesional) y cuatro categorías para las **estrategias** de realización (estrategias exploratorias, estrategias comprensivas, estrategias críticas, y estrategias productivas hipermediales). A partir de su combinación se desarrolló el trabajo analítico sobre **cinco tipos de producciones resultantes** (producción de





registro, creación desagregada, reproducción profesional, simulación profesional, y creación potenciada)⁴².

En estas categorías se observó claramente que el **nivel de complejidad y creatividad es creciente** en el escalonamiento de los tipos de producción⁴³. Para que un alumno logre realizar una práctica de creación potenciada requiere de forma previa la experimentación y el trabajo inicial sobre las producciones de registro, creación y simulación.

Los alumnos deben asumir un doble y complejo rol simultáneo (práctico profesional y práctico creativo) sostenido y ampliado por un proceso reflexivo (analítico teórico). En otras palabras, desempeñan habilidades articuladas con tres roles diferentes, bajo condiciones, herramientas, aplicaciones y/o dispositivos en un contexto escolar de uso comunicacional real.

Además este complejo proceso de producción, que se puntualiza en la última categoría relevada, integra las estrategias exploratorias y comprensivas de realización bajo una macro estrategia productiva hipermedial.

En lo que refiere a estas macro estrategias puede sostenerse que las mismas requieren la habilidad de integrar de forma continua y simultánea (concreta en tiempo real simultáneo) o proyectada progresiva (contemplando el contexto de aplicación). Los alumnos integran los elementos mínimos de cada uno de los lenguajes y los articulan con los contenidos, géneros, estilos, materiales y dispositivos técnicos de cada una de las prácticas. Simultáneamente, involucra el despliegue de habilidades y estrategias previas contemplando el contexto de aplicación (digital, interactivo y participativo): demanda la utilización de hipervínculos y/o asociaciones recíprocas entre múltiples elementos que posibilitan la multilinealidad.

⁴² Hay casos de prácticas comunicacionales que coinciden en el uso de los formatos (ver casos de infografías, noticias, cortos y afiches) pero presentan consignas diferentes, varían sus objetivos y contextos de aplicación. Es decir que en el mismo formato pueden obtenerse diferentes tipos de producción desde una producción de registro hasta una creación potenciada.

⁴³ Hay que aclarar que hay casos de producciones de creación potenciada que no se insertan efectivamente en la web, pero las consignas y sus resultados (producciones) están estructuradas para realizar un proceso de aprendizaje hipermedial e incorporar los diversos lenguajes de forma integrada. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar, pensar y proyectar el posible contexto de inclusión.





Podría afirmarse que en las prácticas comunicacionales se presentan diferentes dimensiones (roles, estrategias y tipos de producción) que se enlazan con vínculos de necesidad (de manera ontológica⁴⁴), en las propuestas de alfabetización mediática (ver figura N°3).

Asimismo, se puede concluir que los tipos de producción se asocian con diferentes **aspectos teóricos y proyectuales** que funcionan como un engranaje. Por un lado, categorías vinculadas con el acercamiento, identificación, reconocimiento, sistematización, repetición e incorporación (producción de registro y reproducción profesional); por el otro, categorías ligadas a la exploración, experimentación, creación, consolidación e integración (creación desagregada y creación potenciada); y en el medio una categoría relacionada a la representación y recreación de las condiciones de producción profesional que opera de pivote entre ambos aspectos (simulación profesional).

En consecuencia, en el proceso de análisis se enfatizó que las producciones categorizadas como **creación potenciada** operan centradas en algún lenguaje (ya sea gráfico, visual, fotográfico, sonoro, audiovisual) y luego expanden el mensaje hipervinculando contenidos en otros lenguajes. Así profundizan la información con una organización reticular.

Estas producciones comprenden más de un medio. Todos los lenguajes se apoyan entre sí a partir de sus potencialidades específicas. Se habla de producciones integradas y los contenidos se distribuyen con diferentes funciones pero con un mismo objetivo comunicacional. Podría afirmarse que, la creación potenciada, es el tipo de producción en el que finalmente se concretan las producciones hipermediales. En ellas se conjugan características, roles y estrategias que permiten pensar nuevas prácticas innovadoras.

⁴⁴ Fenstermacher (1989) refiere a la relación ontológica como la relación semántica donde el significado del primer término depende de la existencia del segundo, del mismo modo que encontrar algo se vincula con una búsqueda. El autor plantea que suele verse una relación causal, una consecuencia directa, donde en realidad hay una dependencia ontológica entre enseñanza y aprendizaje.





Figura N° 3 – Tipos de producción, reciprocidad de categorías

Finalmente, cabe mencionar que estos tipos de producciones se establecen en una **tensión constitutiva** que se presenta entre la necesidad de fragmentación y secuenciación de la disciplina (por lenguajes, géneros y formatos) en el contexto escolar, y el predominio de la multimodalidad (con géneros y formatos híbridos) que se avecina con la profundización hipermedial en el contexto social.

Las producciones hipermediales se instauran como algo nuevo y las prácticas comunicacionales escolares se modifican luego del proceso de transformación real.

La metamorfosis es una metáfora de creación y cambio que involucra la belleza y lo terrorífico de estos procesos. Luego del recorrido transitado, puede afirmarse que abordar las prácticas hipermediales escolares involucra un proceso de metamorfosis tecnológica y comunicacional. Impulsa la concepción del cambio comunicacional como creación, y la creación como innovación pedagógica. La metamorfosis surge de algo que lo antecede, no es posible sin combinación, integración y transformación.



7. Conclusiones y expectativas futuras

Al final de este viaje, partiremos de nuevo...

Desde el enfoque teórico y el análisis de campo, se ha argumentado que una tecnología no es poderosa sólo porque genera nuevos mecanismos de transmisión o distribución de la comunicación, sino porque al hacerlo modifica las condiciones de accesibilidad, las formas de producción y organización, los espacios de interacción y las representaciones simbólicas de las prácticas cotidianas.

Las producciones escolares hipermediales en los actuales contextos de inclusión tecnológica en los ciclos de especialización de los bachilleratos en Comunicación Social, en el ámbito de CABA, y sus articulaciones con la alfabetización mediática, construyeron el objeto de estudio de esta tesis.

Se abordaron diversos interrogantes que fueron guiando el desarrollo de la investigación. Así se logró identificar, describir y analizar las características que asumen las prácticas comunicacionales con la inclusión de los dispositivos tecnológicos en contexto áulico.

Pudo recopilarse y analizarse las valoraciones de los alumnos sobre la inclusión de las tecnologías en sus propias producciones hipermediales. Es relevante mencionar que en sus percepciones no diferenciaron claramente las competencias mediáticas de las informacionales.

Pudo identificarse y caracterizarse las producciones escolares hipermediales en los ciclos de especialización. Así, se logró problematizar la articulación de los lenguajes comunicacionales en las producciones escolares hipermediales. Se evidenció que las secuencias de búsqueda, selección, comprensión y evaluación crítica de la información se ven alteradas en los procesos de inclusión tecnológica.

Además, se reflexionó sobre el lugar que ocupa el conocimiento en estos escenarios vinculados con la alfabetización mediática. Se logró describir posibles escenarios de educación en medios con inclusión tecnológica acotados a una muestra construida por referencia de expertos e interés temático y experiencial.





Algunas ideas centrales de esta investigación:

- ✓ La **alfabetización mediática** se vincula con otros sistemas simbólicos más allá de los tradicionales.
- ✓ La aplicación de la **nueva matriz curricular** de la NES no plantea grandes cambios en cuanto a la disposición y ordenamiento de los contenidos.
- ✓ Al momento de organizar, planificar y ejecutar las prácticas de enseñanza de medios los docentes plantean **diversas articulaciones y estrategias didácticas tomando como eje la especificidad curricular**.
- ✓ La **creación de contenidos hipermediales** supone un conocimiento de los distintos lenguajes necesarios para poder codificar y decodificar las producciones multimodales.
- ✓ Conocer los elementos mínimos y las características exclusivas de cada lenguaje tiene una importancia significativa para posibilitar el **trabajo de integración**.
- ✓ Las producciones escolares están atravesadas por **roles** asumidos en la producción (analítico teórico, explorador ejemplificador, práctico creativo y práctico profesional) y **estrategias** de realización (estrategias exploratorias, estrategias comprensivas, estrategias críticas, y estrategias productivas hipermediales).
- ✓ Bajo la **estrategia productiva hipermedial** los alumnos integran los elementos mínimos de cada uno de los lenguajes y los articulan con los contenidos, géneros, estilos, materiales, dispositivos técnicos de cada una de las prácticas, contemplando el contexto de aplicación (digital, interactivo y participativo).
- ✓ A partir de la **combinación de categorías** se obtienen **cinco tipos de producciones** resultantes: producción de registro, creación desagregada, reproducción profesional, simulación profesional, y creación potenciada.
- ✓ Los tipos de producción se asocian con diferentes aspectos **proyectuales y teóricos** que funcionan como un engranaje.
- ✓ Los tipos de producciones se establecen en una **tensión constitutiva** entre la necesidad de fragmentación y secuenciación de la disciplina, y el predominio de la multimodalidad y profundización hipermedial en el contexto social.
- ✓ El nivel de **complejidad y creatividad** es creciente en el escalonamiento de los tipos de producción.





- ✓ Las prácticas comunicacionales presentan diferentes dimensiones (roles, estrategias y tipos de producción) que se enlazan, con **vínculos de necesidad**, en las propuestas de **alfabetización mediática**.
- ✓ Las **hipermedialidad** se compone por una multiplicidad de elementos, en una diversidad de formatos comunicacionales y digitales, con una combinación de formas de compartir, conversar, visibilizar, producir y consumir.
- ✓ En la **creación potenciada** se concretan las **producciones hipermediales**. En ellas se conjugan características, roles y estrategias que permiten pensar nuevas prácticas innovadoras.

Al revisar el proceso transcurrido desde las expectativas y las preguntas iniciales que ayudaron a construir el objeto de estudio, se problematizaron una serie de suposiciones sobre la disponibilidad de las producciones hipermediales y sus formas de producción. El avance de la investigación evidenció que el proceso de producción para concretar producciones hipermediales en el ámbito escolar, es más complejo, secuenciado y dinámico de lo que se pensaba al inicio. El desarrollo permitió indagar lenguajes, roles, estrategias y niveles de articulación.

La metodología empleada permitió observar y explorar en profundidad una serie amplia de producciones escolares, consignas de trabajo, programas y otros documentos (planificaciones, contratos/acuerdos didácticos) a partir de un minucioso registro documental.

Se realizó un muestreo intencional para seleccionar diferentes tipos de prácticas educativas y producciones atravesadas por la inclusión tecnológica. La búsqueda y selección de producciones estuvo centrada en diversificar los tipos de consignas y lenguajes abordados por cada una de las asignaturas a cargo de los docentes elegidos. Uno de los mayores desafíos fue ordenar, sistematizar, y describir el denso caudal de producciones escolares. Los documentos recopilados fueron claves para poder mirar y filtrar.

En la selección de casos, fue muy valioso poder contar con docentes organizados en torno a proyectos interdisciplinarios del área de comunicación. La posibilidad de acceder a los mismos desde documentos y prácticas de los alumnos enriqueció mucho el trabajo analítico.





De estas primeras recomendaciones se contactaron a diferentes docentes posibles que señalaron a los docentes de análisis (D1, D2, D3, D4 y D5). Es importante mencionar que siete casos fueron descartados en el transcurso del trabajo de campo dado que, al realizar las entrevistas, se evidenció que algunos no cumplían específicamente con los requisitos necesarios.

Las entrevistas con los docentes seleccionados permitieron acercarse a las dinámicas de cada institución. Fueron necesarias para poder tener el primer contacto con las producciones de los alumnos. Además, propiciaron indicadores sobre la didáctica específica de las Ciencias de la Comunicación.

La investigación también propició un proceso de revisión personal sobre la disciplina y las formas de trabajo de otros docentes. La implicación de la investigadora facilitó algunas cuestiones para construir el objeto, estructurar el marco teórico, y delimitar el trabajo de campo. Aunque también fue un obstáculo en el proceso de análisis y en la construcción de las categorías, fue necesario un proceso de distanciamiento constante sobre el análisis de las producciones. Se solicitó a dos colegas docentes del área que realizaran una breve revisión de las categorías y de los primeros resultados.

El estudio estuvo limitado a las evidencias que proporcionaron los sujetos participantes. Se estima que los datos obtenidos podrían apreciarse en poblaciones en similares condiciones. En una instancia futura, sería valioso poder ampliar y trasladar el análisis a una mayor cantidad de escuelas, para poder indagar cómo operan las categorías en otros contextos escolares.

Se espera poder compartir las ideas centrales y los resultados de este estudio con los docentes entrevistados para contribuir y ampliar la concepción sobre las producciones hipermediales y su articulación con la alfabetización mediática. Por el momento, se anticipa que los resultados serán públicos para la comunidad educativa y servirán de insumo directo para las instituciones y docentes participantes.

Luego de aproximarse a la producción concreta y real de los alumnos surgen otros interrogantes que pueden abrir próximas líneas de trabajo e investigación sobre el área.

¿Cómo propiciar la desnaturalización y jerarquización de las prácticas comunicacionales? ¿Es necesario que los alumnos sean conscientes de la articulación de las dimensiones? ¿Cómo





puede sostenerse la motivación en un proceso y secuencias extendidas que se requieren unas a otras? ¿Qué nuevos desafíos de formación y desarrollo de competencias (para codificar, decodificar y gestionar) se presentan para lo hipermedial? ¿Cómo opera y evoluciona la tensión constitutiva que surge entre la necesidad de fragmentación y secuenciación de la disciplina en el contexto escolar y el predominio de la multimodalidad que se avecina con la profundización hipermedial en el contexto social?

Estos interrogantes motivarían nuevos problemas y objetos de investigación. Podría focalizarse en el análisis de los tipos de producción considerando específicamente la categoría de creación potenciada, desde las valoraciones y percepciones de los jóvenes. También, podría pensarse en problemas abocados a indagar las relaciones y vínculos de necesidad que establecen las dimensiones desarrolladas en otras poblaciones y en otras propuestas de alfabetización mediática; o incluso, considerar objetos orientados al análisis de las tensiones entre los diferentes contextos (social, disciplinar y escolar) atravesados por lo hipermedial, para abordar los vínculos en la construcción curricular.

A modo de cierre, se destaca que la alfabetización mediática debe ser un aprendizaje múltiple, global e integrado de las distintas formas y lenguajes de representación y de comunicación mediante el uso de las diferentes tecnologías en distintos contextos y situaciones de interacción social. La creación de documentos multimedia supone un conocimiento de los distintos lenguajes necesarios para poder codificar y decodificar las producciones hipermediales, interpretar críticamente los mensajes y conocer su forma de crear significados.

Los jóvenes siempre podrán utilizar los medios y apropiarse, de manera intuitiva, de la producción de sus mensajes. Pero es necesaria una didáctica adecuada y específica que impulse niveles de complejidad y creatividad crecientes y fomente el desarrollo de estrategias hipermediales que permitan un uso creativo y reflexivo de los nuevos formatos, dispositivos y lenguajes. Comprender las relaciones, articulaciones y condicionamientos de cada una de las dimensiones desarrolladas en esta investigación, puede propiciar una nueva mirada sobre la educación en medios y las prácticas comunicacionales escolares.



7. Bibliografía

Antecedentes de investigaciones

- Arjona Heredia, J., y Gámiz Sánchez, V. (2013). Revisión de opciones para el uso de la plataforma Moodle en dispositivos Móviles. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 37. Número especial dedicado a “Aprendizaje ubicuo”. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/37>
- Cooperberg, A. (2002). Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de educación a distancia. *Revista Edit.Um*. España: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Huang, Y.-M., Hwang, W.-Y., & Chang, K.-E. (2010). Guest Editorial – Innovations in Designing Mobile Learning Applications. *Educational Technology & Society*, 13, pp. 1–2.
- James, E. (2002). La escuela y la revolución de las TIC. *Revista de tecnologías de la información y la comunicación educativa*. N°2. España: Ministerio de Educación: Centro nacional de información y comunicación educativa.
- Jeng, Y.-L., Wu, T.-T., Huang, Y.-M., Tan, Q., & Yang, S. J. H. (2010). The Add-on Impact of Mobile Applications in Learning. Strategies: A Review Study. *Educational Technology & Society*, 13, pp. 3–11.
- Gergich, M.; Imperatore, A.; y Schneider, D. (2010). La hipermodalidad como concepción para pensar el hipermedia educativo “extendido”. Ponencia presentada en el *V Seminario Internacional de RUEDA De legados y horizontes para el siglo XXI*. Argentina.
- Grané Oró, M, Crescenzi Lanna, L. & Olmedo Casas, K. (2013) Cambios en el uso y la concepción de las TIC, implementando el Mobile Learning. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 37, pp. 1-19
- Lamarca Lapuente, M. (2008). *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en www.hipertexto.info
- Odetti, V. (2013). El diseño de materiales didácticos hipermediales para los niveles medio y superior: experiencias incipientes en Argentina. En: *I Jornadas de jóvenes investigadores en Educación*, FLACSO-Argentina, 2012. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/disenio-materiales-didacticos-hipermediales-para-niveles-medio-superior-e>
- Puig, T. C. (2001). *Del hipertexto al hipermedia. Una aproximación al desarrollo de las obras abiertas*. Barcelona: Revista Formats. Universitat Pompeu Fabra. Disponible en http://www.iua.upf.edu/formats/formats2/tom_e.htm.





- Pini, M., [et all] (2012). *Consumos culturales digitales: jóvenes argentinos de 13 a 18 años*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires: Educ.ar S.E. Recuperado de: http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/TIC_ConsumosCulturalesPARAokFINAL_1.pdf
- Rivoir, A. (2012). *Cinco años del Plan Ceibal: algo más que una computadora para cada niño*. Montevideo: Unicef. Recuperado de: <https://www.unicef.org/uruguay/spanish/ceibal-web.pdf>
- Vacchieri A. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: CASO ARGENTINA*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de: https://www.unicef.org/argentina/spanish/Argentina_ok.pdf
- Tabuenca, B., Ternier, S & Specht, M. (2013). Patrones cotidianos en estudiantes de formación continua para la creación de ecologías de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 37, pp. 1-13.
- Tabuenca, B, Verpoorten, D, Ternier, S; Westera, W. & Specht, M. (2013). Fomento de la práctica reflexiva sobre el aprendizaje mediante el uso de tecnologías móviles. *RED. Revista de Educación a Distancia*, pp. 1-14.
- Zapata-Ros, M. (2012). Calidad en entornos ubicuos de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 31, pp. 1-12

Enfoque teórico

- Aceituno, M. L. (2017). "Didáctica integral del multimedia y diseño de hipermedias para entornos virtuales de aprendizaje". 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.
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: Más Allá Del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid, Pirámide.
- Area Moreira, M., (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel.
- Artopoulos, A., (2010). "De la computadora-florero" al celu-bot: sobre la difusión de tecnologías en educación." en *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Debora Kozak. Lugar Editorial: Buenos Aires
- Bacher, S., (2009): *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos, Aires: Paidós, voces de la educación.
- Bawden, D., (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. En: *Anales de Documentación*, Nº 5, págs. 361-408.





- 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", *El Monitor de la Educación*, 5ª época, Nº 18, septiembre. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor18.pdf> (última consulta: abril de 2012).
- Burbules, N., y Callister, T., (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. España: Ediciones Granica.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona: Ed. Crítica SL.
- Carbone, G. (2009). Transposiciones didácticas en el nivel superior: condiciones de producción en contextos universitarios caracterizados por la asimetría. En Pérez, Sara e Imperatore, Adriana (comp). *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.
- Carbone, G. (2013) Cap. Libros de texto y prescripciones curriculares desde los años 60 hasta la actualidad. Una aproximación panorámica. En Carbone, G, 2013, 1.
- 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*. Alcoy: Marfil.
- Castells, M., (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Ed. cast.: Alianza Editorial, S. A. Cuarta reimpresión 2000.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: La Sociedad Red*. Alianza Editorial, Madrid.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.
- Castells, M. y Hall, P. (2001). *Tecnópolis del mundo. La formación de los complejos industriales del siglo XXI*. Madrid: Alianza editorial. Cebriani J.L.
- Cassany, D. (Junio, 2000). "De lo analógico a lo digital", *Revista Latinoamericana de Lectura*.
- CEPAL (2010). Las TIC para el crecimiento y la igualdad: renovando las estrategias de la sociedad de la información, Disponible en: <http://www.eclac.cl> Accedido: 17-05-10
- Cicalese, G. (2001). *Teoría de la Comunicación: Herramientas para descifrar la comunicación humana*. Buenos Aires: Stella.
- Cicalese, G. (2013) Procesos, producciones y miradas. Algunas especificidades comunicacionales. En: *Enfoques desde la producción audiovisual*. Mariela Bermudez [et.al], Buenos Aires: La Crijia.





- Cruder, G. (2005). *Imágenes en libros de texto: por qué utilizar la noción de dispositivo para su análisis*. Argentina: Mimeo.
- Coll, C., Mauri, T., Y Onrubia J., (2009). Hacia una modelización del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en las TIC. Teorías y enfoques centrados en la actividad constructiva del alumnado. En: DE PABLOS PONS, J., Coord. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- Coll, C. (2008). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Recuperado en: http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/aprender_y_ensenar_con_tic.
- De Pablos Pons, J. (2009). Coord. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- De La Mata, M., Cala, J., Cubero, M. y Otros (2009). El aprendizaje en el aula desde la psicología histórico-cultural: interacción social, discurso y tecnologías de la comunicación. En: DE PABLOS PONS, J., Coord. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- Dussel, I. (2009). "Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela", conferencia en *Virtual educa 2009*. Disponible en: http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf (última consulta: abril de 2012).
- Dussel, I. (2011). Enseñar y aprender en la cultura digital. *VII Foro Latinoamericano de Educación: Tic y Educación: Experiencias y aplicaciones en el aula*. Documento básico. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Gamarnik, C. (2009). La didáctica de la comunicación: por qué y cómo enseñar comunicación en las escuelas. *Revista: Oficios Terrestres*; no. 24. Buenos Aires: Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Gamarnik, C. (2008). La didáctica de la comunicación: una disciplina en construcción. *Revista Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*. Nº 64. Septiembre de 2008. Buenos Aires.
- Gardner, H. (1999). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. España: Paidós Transiciones.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. España: Paidós.
- Gardner, H., y David, K., (2014). *La generación APP*. Buenos Aires: Paidós.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B., y Silva Quiróz, J., (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 36. Nº 1.
- Gutiérrez Martín, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. In *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*. Consultado en Internet el 15/11/2013: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- INTEGRA (2006). *Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC*. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001580/158068s.pdf>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- JUÁREZ JEREZ, H. (2012). El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Propuestas para la gestión. *Fundamentos e Investigación*, VESc - Año 3 – N°4.
- 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.
- Levis, D. (2000). *¿Hacia la herramienta educativa universal? Enseñar y aprender en tiempos de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Camilloni A., y otros. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2003). Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación, Entrevista en *Colección Educ.ar*. Recuperado en: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/entrevistas/nuevas_tecnologias/entrevista_edith_litwin.html
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2008). Enseñar cómo se aprende. Entrevista, **Educarrede**. Recuperado en: http://www.youtube.com/watch?v=z_6LRQJvHNU
- Libedinsky, M., (2016). *La innovación en la era digital*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lion, C y Perosi, V. (2012) Conocimiento, hipertexto y enseñanza: perspectivas interpeladoras para el análisis crítico. Seminario "Manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales en la historia reciente de la educación.1958-2008". Universidad Nacional de Luján- CIFASIS. www.cifasis.unr.edu.ar





- Lugo, M. T. (2017). "La escuela y la cultura digital: el desafío por la calidad educativa con justicia social". 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.
- Joly, M. (2012). *La imagen fija*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Necuzzi, C. (2018): Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad En: *Cuaderno 67. La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Facultad de Diseño y Comunicación: Buenos Aires.
- 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 all.] (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Marafioti, R. (2005). *Sentidos de la comunicación. Teorías y perspectivas sobre cultura y comunicación*. Buenos Aires: Biblos.
- Mattelart, A., y Mattelart, M., (1995). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Mórtola, G. (2001). *Estrategias para explorar los medios de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Munby, S., y Fullan, M., (2016). De adentro para afuera y de abajo para arriba: cómo el liderazgo desde el medio tiene el poder de transformar los sistemas educativos. Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo. Recuperado de: <http://nisaion.org/content/de-adentro-para-afuera-y-de-abajo-para-arriba-c%C3%B3mo-el-liderazgo-desde-el-medio-tiene-el>
- Müller, J., Sancho, J. M., Hernández, F., Giró, X., Bosco, A. (2007). The Socio-Economic Dimensions of ICT-driven Educational Change. *Computers and Education*, 49/4, 1175-1188.
- Negrin, M. (2009). *Los manuales escolares como objeto de investigación*. En Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6 (Diciembre 2009).
- Onrubia, J. (2005, Febrero). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Recuperado en: <http://www.um.es/ead/red/M2>





- Rasnosky, J., Sosa, M., y otros (2000). *Comunicación: Sociedad y medios*. Buenos Aires: Santillana, Polimodal.
- Sancho, J. M. (2002). **Proyecto Docente**. Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Sancho, J. M. (Coord.) (2006). **Tecnologías para transformar la educación**. Madrid: AKAL/UNIA.
- Sancho, J. M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? **Educación Siglo XXI**, 27(2), 13-32. <http://revistas.um.es/educatio/issue/view/7511/showToc>.
- Sancho, J. M. (2010). Para promover o debate sobre os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Em Silva, Marco; Pesce, Lucila i Zuin, Antônio (Orgs.), *Educação Online, cenário, formação e questões didático-metodológicas* (pp. 95-106). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Sancho, J. M. (2013). Mochila digital al pasado. Cuadernos de Pedagogía, 432, 74-77.
- Santamaría, S. O. (2004) *Multimedia, hipermídia y aprendizaje: Construcción de espacios interactivos*. Universidad Pontificia de Salamanca. España.
- 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, *Diálogos de la Comunicación* 77, Recuperado de: http://www.dialogosfelafacs.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.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P (2012). *¿Redes o paredes?: La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Sosa, M., y otros (2015). *Introducción a la Comunicación*. Buenos Aires: Estrada.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Bs. As: Paidós Voces de la Educación.
- Poloniato, A. (1994). Agotamiento del paradigma interdisciplinar de la Tecnología Educativa. Búsqueda de nuevas síntesis". En: *Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa*. México, D.F.: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2592&db=&ver=>
- Tedesco, J. C. Y Otros (2007). Las TIC. Del aula a la agenda política, Ponencias del Seminario internacional Cómo las TIC transforman las escuelas. Recuperado en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/IIPE_Tic_06.pdf
- Traversa, O. (2001). "Aproximaciones a la noción de dispositivo" en *Revista Signo&Seña* Nº 12, Instituto de Lingüística: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.





- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>
- UNESCO (2013). *Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662s.pdf>
- UNESCO (2012). *Aprendizaje móvil para docentes en América Latina*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216081s.pdf>
- UNESCO (2012). *El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y formulación de políticas*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219637s.pdf>
- Vacas, F. (2010). *La Comunicación vertical. Medios personales y de nicho*. Buenos Aires: La crujía.

Enfoque metodológico

- Achilli, E. (2001). *Módulo III. Metodologías y Técnicas de la investigación*. Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Formación Docente. Disponible en https://docs.google.com/document/d/1_5tMa3ve8f9UPA5DysAtdNgB8wI5HjaqbyYoNspcq2E/edit?hl=en_US
- Barrio del Castillo, I. (2017) *El estudio de casos. Métodos de investigación educativa*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
- Bonache, J. (1999). "El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, nº 3, enero-junio, pp. 123-140.
- Cifuentes Gil, M. R., (2014) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Rigal L., y Sirvent M. T., (en elaboración). *Metodología de la Investigación social. Diversos caminos de construcción del conocimiento*. Mimeo. 2006.
- Sabino, C., (1992). *El proceso de investigación*. Ed. Lumen, Buenos Aires.





- Sarlé, P. (2003). La historia Natural en la investigación cualitativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año XI, N° 21. pp. 25-30. (ISSN. 0327-7763)
- Sarlé, P. (2004). *El oficio del investigador: observador-observado*. Conferencia Internacional de Sociología de la Educación: "La responsabilidad social de la Sociología de la Educación Frente a los Movimientos Sociales emergentes". Buenos Aires - 25-28 agosto 2004. Eje 1. Epistemología y Sociología de la Educación: Modos de Apropiación, Producción y Socialización de conocimientos.
- Sautu R., (2005). *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Lumiere.
- Sirvent M.T., (2005). *El Proceso de Investigación*. Investigación y Estadística I. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Sirvent, M.T., (2003). *El proceso de investigación*. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras. Ficha de Cátedra.
- Stake, R.F, (1998). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J., (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Primera edición (en español): Editorial Universidad de Antioquia, diciembre de 2002.
- Vieytes, R., (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Wainerman, C., y Sautu R., (Comp.) (1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ed. Belgrano.
- YIN, R. K., (1994). *Case Study Research. Design and Methods*, Applied Social Research Methods. Series, Vol. 5, London: Second Edition, Sage Publications.

Otros artículos y fuentes web

- Bevilacqua, A. (1989). "Hypertext: Behind the hyper". *American Libraries* 20(2), February 1989.
Recuperado de: <http://www.ericdigests.org/pre-9212/hype.htm>
- Diario Clarín (2017). La economía de las aplicaciones está por explotar. *Diario Clarín*.
Recuperado de: https://www.clarin.com/economia/economia-aplicaciones-explotar_0_ByraiGN4W.html
- El Noticiero (2017). Celebra el día de Internet. Recuperado de: <http://www.elnoticiero.com.ec/noticias/ciencia-tecnologia/>
- Ian Quillen (2011). Los distritos abordan cuestiones que rodean la política de BYOT. *Edweek.org*.
Recuperado de: <https://www.edweek.org/dd/articles/2011/10/19/01byot.h05.html>





- Fanaro, M.; Otero R.; y Martínez A. (2003). Hipermedia, aprendizaje significativo y enseñanza de las ciencias. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería* - Año 4 Nº 6 - Julio de 2003 Recuperado de: http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc_2011-11-23_21_09_37-61.pdf
- Fundación Noble (2016). *Clarín va a la Escuela*. Propuestas didácticas para leer los medios. Contribuciones de Lorena Betta y Natalia Usiew. Coordinación general María José Schiaretti. 1a ed. Fundación Roberto Noble: CABA.
- Fundación Noble (2016). *Crece con medios*. Contribuciones de Claudia Cadenazzo y Lorena Betta. Coordinación general María José Schiaretti. 1a ed. Fundación Roberto Noble: CABA.
- Fundación Noble (2017). *Información y Comunicación. Propuestas didácticas para leer los medios*. Contribuciones de Lorena Betta y Natalia Usiew. Coordinación general María José Schiaretti. 1a ed. Fundación Roberto Noble: CABA.
- Hassan Montero, Y. (2002). Diseño Hipermedia centrado en el usuario. En: *No Solo Usabilidad*, nº 1, 2002. Recuperado de: <https://nosolousabilidad.com>
- Khalaf S. (2014). *Mobile Use Grows 115% in 2013*, Disponible en: <http://www.flurry.com/bid/103601/Mobile-Use-Grows-115-in-2013-Propelled-by-Messaging-Apps#.U9Z9ION5OSq>
- Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (2015): *Ciclo orientado del bachillerato: Comunicación*. Dirigido por Gabriela Azar. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa.
- Morduchowicz, R. (2016). Alfabetizar en el siglo XXI, el gran dilema. *Diario La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1951141-alfabetizar-en-el-siglo-xxi-el-gran-dilema>
- Organización de los Estados Americanos: Portal Educativo de las Américas. <http://www.educoas.org/default2.aspx?q=content/aprendizaje-movil>
- Página web del Programa Conectar Igualdad: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>
- Página web de la Alianza Móviles para la Educación (mEducation Alliance): <http://www.meducationalliance.org/>
- Qualman, E., (2014). *Social Media Revolution*. Recuperado en: <http://www.socialnomics.net>
- TELAM (2017). Facebook superó los 2 mil millones de usuarios. Agencia Nacional de Noticias TELAM. Recuperado de: <http://www.telam.com.ar/notas/201706/193722-facebook-supero-los-2-mil-millones-de-usuarios.html>





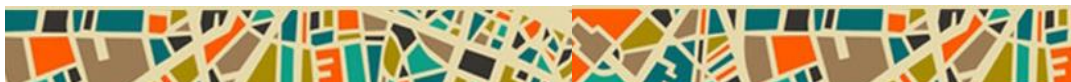
ANEXO I

Entrevistas, encuestas, gráficos e imágenes



Índice

1. Entrevistas	p. 2
2. Encuestas y gráficos	p. 23
3. Imágenes de producciones	p. 31
4. Imágenes de referencia	p. 52
5. Portfolio digital	p. 71





1. Entrevistas

Se realizaron a cada uno de los docentes seleccionados. Se planteó una guía temática sobre la que se organizó la conversación. Las entrevistas permitieron acercarse a la dinámica áulica de cada docente. Con ellas se realizó el primer acceso a los documentos institucionales y fueron claves para poder tener el primer contacto con las producciones de los alumnos. También propiciaron indicadores sobre la didáctica específica en el área de la Comunicación Social.

D1 | Natalia U.

- ★ Edad: 45
- ★ Formación: Licenciada y Profesora en Periodismo.
- ★ Título expedido por: Universidad del Salvador.
- ★ Año de egreso: 2001
- ★ Años de ejercicio profesional: 16 años en la docencia.
- ★ Otros títulos de formación: Especialista en el área de alfabetización mediática, desempeñándose como capacitadora docente en medios, lenguajes y tecnologías.
- ★ Escuelas en las ejerció y ejerce la docencia: Capacitadora docente, contenidista y redactora en Fundación Noble. A cargo del programa “Los Medios de Comunicación en la Educación” de la Fundación Noble. Asesora a distintas instituciones en el ámbito de la comunicación educativa y en la implementación de diseños curriculares de materias orientadas. Docente y coordinadora del Bachiller en Comunicación en el Instituto Espíritu Santo.

Al hablar con Natalia se hizo foco inicial en la incorporación de la tecnología, como la misma atraviesa las prácticas docentes y el trabajo en el aula. Inicialmente destacó en que las nuevas incorporaciones modifican la producción de los alumnos y el proceso de alfabetización en el ámbito específico de los medios.

¿Trabajas con tecnología? ¿Cómo te sentís con su incorporación y cómo crees que se valora?

Mira yo creo que se valora la inclusión, eso ya es para destacar. En las escuelas en donde trabajo se valora, ahora no se si muchas veces las autoridades lo valoran porque comprenden el impacto que tienen sobre los medios de producción. Creo que la valoran porque es una exigencia de todo el contexto educativo, y entonces le adjudican valor en cuanto lo asocian con una educación de calidad. Por ende, responde muchas veces a las exigencias de un





mercado y de un ámbito de escuelas privadas que incorporan una serie de equipamientos y tecnologías. Por ejemplo: las aulas digitales, hasta qué punto se toma la decisión de incorporarla para responder a la demanda y a la competencia de otras instituciones; y hasta qué punto se incorpora para promover efectivamente el desarrollo de las competencias digitales de los alumnos.

¿Y en este marco, vos como docente cómo lo valorás?

Lo valoro en cuanto la tecnología te permite desarrollar habilidades y promover competencias que sin tecno no podrías hacer. A ver en los nuevos entornos... por ejemplo aún en un modelo transmisivo, tradicional de enseñanza, la tecnología es valiosa, porque trae otros sistemas de representación: incorporar otras voces, mirar videos, escuchar audios. El lenguaje multimedia incorpora otros modos de representar la realidad, que quedarían fuera de esa situación de aprendizaje de no ser incorporados. Y después, en el caso de los modos de producción sucede lo mismo, porque en el caso de la producción con herramientas tradicionales (los modos y las herramientas) estarían relegados al soporte papel, sonoro, a todos los soportes analógicos. Ahora al incorporar herramientas digitales incorporar otros modos de producir y en otros soportes. Esto modifica también los formatos, porque por ejemplo una infografía varía su concepto de acuerdo con el soporte analógico o digital. El concepto de capas de información no tiene el mismo sentido en una y en otra. Igualmente, los dos sistemas coexisten y la pertinencia depende del uso. Si vos sentás a un alumno a tipear un texto en word o a mirar sólo un video, y después analizar un cuestionario en la carpeta, en ese caso la inclusión no es clave.

Claro, no sería muy genuino.

Y claro, harían lo mismo que si copiaran en el pizarrón. Ahora cuando se incorpora la tecnología y promovés, habilitas, otras miradas y otros modos de producción ahí se justifica. Por ejemplos trabajas capas de información con el hipervínculo, trabajas una escritura o presentación colaborativa, y entonces ahí entran en juego diferentes sistemas de lenguajes, entran en juego el concepto de lo colaborativo y la ética del trabajo compartido.

Pensando en estos dos sistemas que vos mencionas. Si vos tuvieras que definir el concepto de alfabetización mediática cómo lo harías...

El concepto excede a los dos sistemas porque existe desde que hay medios. Pero lo definiría como la capacidad de buscar, seleccionar, validar y usar la información que viene de los medios. Y también la capacidad de comprender las estrategias de producción. Tiene una





dimensión de análisis y una dimensión de producción. También hoy en día trasciende el análisis porque las herramientas digitales están al servicio de todos. Entonces también en el aula, si vos promovés un uso educativo de los medios tenés que procurar educar con responsabilidad, porque además esos chicos a los que vos les enseñás a chequear fuentes después hacen un uso cotidiano muy activo de las redes sociales.

Entonces, qué cosas te parecen que cambian en el proceso de alfabetización con las nuevas tecnologías.

A ver ya desde la década del `60 la alfabetización siempre existió. Desde las primeras experiencias con periodismo escolar, la alfabetización siempre existió en la medida que los docentes tomaban contenidos de los medios, los contextualizaban en el aula y los volvían recursos didácticos. Lo que traen las nuevas tecnologías es una multiplicidad de sistemas de producción y herramientas digitales gratuitas (de todo tipo). Claramente el docente que quiera usarlas tiene que saber más, tiene que saber trabajar con lo sonoro, con lo gráfico, con lo audiovisual. Pero además tienen que saber trabajar esos lenguajes en simultáneo.

Aparece la idea de la multiplicidad...

Antes los procesos de alfabetización mediática estaban más circunscriptos al diario y al uso del diario en el aula. Esto cambia mucho y es un desafío para los docentes porque tiene que saber y poder abordar las diferentes estrategias para producir. Porque no se produce de la misma manera en lo gráfico, en lo sonoro y en lo audiovisual. Necesitas conocer cada lenguaje. En lo digital la producción en simultánea y convergente, coexiste todo.

¿Y en este proceso de cambio... te parece que, el vínculo de los alumnos con el contenido cambia?

No, y porque que te digo que no. Muchos docentes cometen el error de incluir tecnologías, ya sea en el nivel de análisis o producción, y lo incorporan pensando que suplen el desinterés de los alumnos... y lo quieren resolver incorporando un video. En realidad, la clave es la intermediación del docente. Conozco muchas experiencias y me ha pasado también, que por más que planifiques la clase con tecnología, con instancias de análisis y producción, si falla la estrategia didáctica del docente el vínculo de los chicos con el contenido sigue siendo el mismo. No aprenden más por incluir tecnología. No varía en sí mismo, tienen que ver con los criterios de selección e incorporación que exceden a lo tecnológico. Lo más importante es el rol del docente como mediatizador de eso.





Y si esto lo tuvieras que aplicar a la didáctica específica de comunicación. Qué sería indispensable para ese docente... qué operaciones tendría que realizar ese docente desde las estrategias didácticas.

Bueno lo primero sería la selección. Replantearse los criterios de selección desde el punto de vista pedagógico y cultural. Vos detectás una problemática para trabajar en el aula, las necesidades que tienen los alumnos, y pensás qué relación tiene con la realidad de tus alumnos. A partir de ahí pensar en los objetivos del recurso, en que secuencia de actividades lo vas a incorporar, porque los contenidos de los medios no están pensados para la educación tienen otra función. Lo primero es eso qué criterios uso para incorporar el recurso, lo segundo es que cuestiones de análisis vas a trabajar. A veces ves docente que le pregunta “qué opina al alumno en la segunda pregunta” y en realidad está mal ordenada la progresión en el acercamiento. En tercer lugar, que estrategia de producción que le pedís después de haber hecho el análisis y ahí entrarían en un caso más avanzado las estrategias digitales entre ellas el celular y aplicaciones.

¿Para vos la producción es inseparable? ¿Podrías construir un sentido crítico sin producción?

Pasa que hacía ahí tiende todo. Si vos ves el documento de la UNESCO del 2012, que lo consensuaron entre especialistas en alfabetización de todo el mundo. En realidad, en el documento las lógicas son: divididos por lenguajes (aunque después tenés que poder integrar) y si o si una instancia de producción. En la práctica creo que es lo más valioso porque los alumnos pueden aplicar los conceptos teóricos. Y a veces son mejores lectores cuando descubren cómo se produce. Hacia ahí tienden los desarrollos teóricos de la alfabetización en los últimos años. Un título y un epígrafe también pueden ser producción. Hay diferentes grados obviamente.

Podés contarme algún ejemplo de producción que quieras destacar y qué secuencia implementaste...

En quinto una actividad muy sencilla fue trabajar con el análisis de un texto sociológico sobre el impacto de los medios. El hecho de hacer una presentación colaborativa en el drive y ahí cada grupo resolvía una experiencia dinamizó la clase. El recurso me sirvió para trabajar sobre el contenido de otra forma. Otra que me gustó fue la planificación de un medio digital, tenían que identificar una necesidad de la comunidad, caracterizar a las audiencias (intereses, gustos, costumbres, nivel social, consumos culturales, etc.), pensar y planificar los aspectos básicos del posible medio digital (sitio web, blog u otra plataforma de comunicación). Investigaron, seleccionaron, analizaron, produjeron y luego evaluaron.





¿Qué beneficios y qué riesgos podés identificar en la producción mediática escolar atravesada por tecnología?

En principio como positivo que estimula más la producción, a diferencia de las herramientas tradicionales. Fundamentalmente por el acceso, el más fácil y más económico. Desventajas, o mejor dicho desafíos, un docente que debe replantear sus estrategias didácticas, no dejar de lados los contenidos para abocarse sólo a lo instrumental. Para sostener el eje el alumno, no podemos perder el eje del contenido. Tiene que haber un docente que sepa mucho de su disciplina para poder flexibilizarla y poder traspasarla, para transformar la práctica. El desafío es pensar en un docente capacitado tecnológicamente. El desafío es poder pensar en que la tecnología no tiene que incorporarse ni siempre, ni permanentemente: puede haber momentos de explicación, momentos transmisivos, momentos de trabajo personal en la carpeta, momentos de trabajo en grupo.

Sí, porque si no parece que la tecnología suprimiera las otras dimensiones.

Exacto, creo que el desafío es incorporarlas cuando verdaderamente sirven. Pueden convivir y coexistir, pero necesitas un docente que vaya cambiando de estrategia. Otra cosa también es el equipamiento de las escuelas, porque el docente también tiene que poder volver a su práctica si la tecnología no funciona. La tecnología no es el fin en sí mismo, es una cuestión más metodológica que tecnológica.



D2 | Yamila A.

- ★ Edad: 35
- ★ Formación:
- ★ Títulos expedidos por:
- ★ Año de egreso:
- ★ Años de ejercicio profesional:
- ★ Otros títulos de formación:
- ★ Escuelas en las ejerció y ejerce la docencia: Instituto Euskal Echea, Instituto San José de Calasanz.

El encuentro inició conversando sobre la comunicación y rol de los medios en las escuelas. Las dificultades de la disciplina generalista y sus posibilidades de producción. Los recursos disponibles y las decisiones políticas para la inclusión.

¿Trabajas con tecnología? ¿Cómo te sentís con su incorporación?

Trabajo en tanto en las escuelas se pueda incorporar, particularmente me sucede que no en todas las escuelas hay recursos disponibles. Cuando no hay disposición tecnológica trabajo mucho con lo analógico y con los recursos teóricos y con lo que pueda aplicarse de nuevas tecnologías. Es decir que mi foco está en que elementos de lo analógico se pueden traspasar a lo digital.

Si vos tuvieras que pensar en torno al concepto de tecnología y su inclusión...

Yo creo que es algo que nos rodea y no puede quedar afuera de la escuela. Básico, desde ahí en adelante es una herramienta que los chicos tienen contacto, pero no necesariamente la saben usar para algo productivo. Cuando uno piensa en tecno lo primero que pensás es en la tecnología asociada al entretenimiento, está súper cercana a ellos, a todos. Pero no saben muchas veces de qué formas puede usarse para crear.

¿En tu opinión cómo se valora la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los escenarios educativos?

Y en algunos no se valora institucionalmente. En muchos casos se piensa que la tecnología es un obstáculo y distrae, y además no todos tienen la decisión política y económica de hacerlo. En cada escuela se valora de forma diferente.





También pienso que en muchas escuelas y en algunas de las que trabajo hay una “mala herencia” que sostiene en el sentido común que la tecnología es para rellenar huecos, entonces el dispositivo tecnológico se convierte en un para “te entretengo con esto”. Y eso es precisamente lo que hacen en la casa, la tecnología atraviesa y se vincula estrechamente con el entretenimiento. Por supuesto que a partir de la reflexión en las TICs hay otra mirada, pero todavía falta y mucho. Porque los docentes no tienen esa formación o las herramientas para mirarla de manera productiva y reflexiva.

¿Y a nivel institucional te parece que pasa lo mismo?

La visión que tienen los directivos a veces también queda arrastrada con esto. Porque las últimas tendencias vienen marcadas por las obligaciones políticas, de ejes obligatorios, o empujados por un mercado de competencia en el ámbito de las escuelas privada, y muchas veces no está la pregunta “para qué o porqué”. Ni con qué objetivo.

(Interrupción otra docente ingresa a la sala de y habla de cuestiones cotidianas. Se descarga y menciona que no puede estar todo el tiempo disponible. Casualmente cuenta que estaba dando clase, le enviaron un mail y le escribieron por WhatsApp, y un grupo de alumnos la buscaban por los pasillos).

Volviendo...

Si volviendo, bueno nosotras lo vivimos a diario la tecnología atraviesa todo, ya no estás sólo dando clases. Pero volviendo a lo institucional, también está presente, aún, esta idea de la tecnología como salvavidas para la hora libre, o la tecno para la ilustración (ya sea un video, una infografía o una fotografía) y no está tan claro ni tan presente la idea de la reflexión sobre la producción, cómo se hizo, cómo se codificó, no hay un análisis de los elementos.

No quiere decir que se vayan a poner a hablar sobre lo cinematográfico, pero no se piensa quién lo grabó, cómo lo grabó, con qué intención, porque lo muestra de esa manera.

Son cosas que hemos charlado en el primer encuentro, digo... ¿si vos tomas elementos de otras disciplinas muchas veces es necesario esclarecer o no?

No cualquiera puede hablar de la biología y del cuerpo humano, sin atravesar lo conceptual. Pero como los medios están en todos lados, no atraviesan y todos los consumen, todos pueden hablar de ellos. Porque su cotidianidad es más inmediata y eso los naturaliza, para los docentes y para los alumnos. Cualquiera puede usar los recursos tecnológicos, se apropian de





los recursos, que es genial porque el recurso sirve. Pero queda diluido el nivel del aprendizaje del lenguaje y su mirada crítica en torno del mensaje.

Pienso en voz alta. El cambio tecnológico está en el aula porque el pibe tiene el celular pegado todo el día.

Y en relación con esto...

¿Crees que la computadora modificó la relación entre los alumnos? ¿Y la relación entre vos y ellos? ¿Cómo en qué medida?

Yo creo que lo que cambió es que yo tengo la libertad de pedirle al chico que saque su celular y que busque algo en el momento, en otro momento lo tenía que mandar de tarea. Un chico puede mostrarme una foto de lo que quiere hacer, puedo nombrar un artista y puede buscar una foto, o puede editarla en el teléfono. No tal vez con la calidad de la computadora, ni con el profesionalismo del software tipo Photoshop, pero antes eso no se podía ni soñar. Mi vínculo es de mayor exigencia, yo ahora le puedo pedir más cosas, les puedo pedir más desde lo didáctico incluso. En fotografía y en cine ni hablar, pero hasta cambia la relación para las artes plásticas, creo que es infinita la posibilidad que abre en las instancias de producción.

¿Alguna vez escuchaste la expresión alfabetización en medios, para vos a que refiere?

No recuerdo autores, particulares. Pero recuerdo en mis palabras... el concepto o la idea de que así cómo yo aprendo leer y a escribir letras y números, repito... conjugo y comprendo verbos, y hago análisis sintáctico... algo parecido pasa con el aprendizaje de la imagen fotográfica o cinematográfica. Es decir, refiere al aprendizaje de los lenguajes comunicacionales. Por ejemplo: saber usar un plano, saber hacer un encuadre, saber componer en un lenguaje (que nosotros llamamos especializado) y construir un mensaje desde una serie de elementos, pero también ser capaz de ir más allá de la información superficial para decodificar interpretativamente.

O sea que los lenguajes tienen sus características a eso te referís...

Si cuando hablamos de lenguaje sonoro, gráfico, multimedia, entre otros, estamos hablando de que hay especificidades en la producción y en la recepción. Pero lo más importante que hay que mencionar es que su consumo (que es algo que hacemos en la vida diaria) no quiere decir que sepa cómo producir. Y acá hay una cierta disociación en tanto al concepto tradicional de alfabetización, porque se puede consumir un lenguaje especializado, se puede leer





superficialmente, pero no hacer una lectura profunda, crítica y menos producir sobre sus elementos.

Claro una cosa no implica a la otra.

Vos hablabas antes y yo pensaba que el otro día leí una nota de la Academia de *You Tubers*, ahora hay una academia en dónde les enseñan a leer un guion, a entenderlo, a armarlo... y después pautas para filmar. Esto es una alfabetización audiovisual, le están sacando la espontaneidad y lo están profesionalizando. Aunque sabemos que la espontaneidad también puede ser un efecto planificado. Y yo pensaba.... porque todo el mundo en una escuela debería estar alfabetizado digitalmente y comunicacionalmente, porque no se lo dejamos a los que se dedican al cine.

¿Y qué pensás?

Creo que es porque cada vez todos estos medios son parte de nuestras vidas, quieras o no. Se te imponen con una voracidad, que sino entendés un poco como va la cosa te pasan por encima. Y las nuevas generaciones tienen que saber que están haciendo, por más que sean médicos, todo lo que quieran comunicar lo van a hacer a través de imágenes y otras herramientas que no son textos tradicionales.

Y si esto lo tuvieras que aplicar a la didáctica específica de comunicación. Qué sería indispensable para ese docente... qué operaciones tendría que realizar ese docente desde las estrategias didácticas.

Para mi debería haber, en primera instancia, un sano equilibrio entre práctica y teoría, o de mejor dicho secuenciación de apreciación, contextualización y producción (cómo dirían los ejes de la NES). Por un lado, identificar y analizar los elementos básicos de cada lenguaje, luego saber conjugarlos y aplicarlos... ponerlos en juego. Y al mismo tiempo ver muchas producciones que hagan otros, estar en contacto cultural con las producciones que se generan, desde el *You Tubers* hasta muestras en el museo. Va todo de la mano. Igual esto pensando que nosotros estamos en bachilleres especializados o sea esto es una obligación para nosotros, pero no para otros.

(...)

Tienen que poder ver una película, detectar el mensaje, identificar encuadres y estéticas. Tiene que poder deducir como se hizo, que quiere transmitir y leer mensajes críticamente, en





diferentes soportes y productos: ya sea comic, película, revista, historia de Instagram, corto, etc.

Con respecto a esto, pensando en el desarrollo de Internet como soporte en el que converge todo. ¿Cómo pensás la enseñanza de los lenguajes de forma integrada o secuenciada?

Y... la enseñanza en sí, es compartimentada, una actividad de lenguaje sonoro, una de imagen fotográfica, una de escritura... etc. Pero después en cierta medida en una página web están todos los lenguajes conviviendo todo el tiempo.

Y ahí cómo haces, trabajas por lenguajes y después integrás... o no pensás en la integración...

La integración me sucede (risas). Es algo contra lo que no podés luchar. La educación es en cajoncitos, el chico aprende a leer por partes, pero después en la calle está leyendo todo el tiempo. Le sucede. Yo creo que es lo mismo, yo lo enseño por partes porque para iniciar es un todo caótico, pero después se va dando que los mismos chicos te dicen "ahh esto tiene que ver con esto y aquello" y se va dando. Ahí lo importante es darle lugar a la integración y traerla.

Pero la integración no está propuesta por la curricular en principio.

No, no. Es algo que lo hago con un proyecto o una actividad, no es algo que está bajado. Por otro lado, la integración lleva mucho tiempo. Tiempo que a veces no tenés y no está pensado. Es difícil congeniar todo.

Podés contarme algún ejemplo de producción que quieras destacar.

Bueno se me vienen a la cabeza dos cosas, pensado también en la integración. Dos trabajos interdisciplinarios: el de la fotonovela y el de la AMIA. Quizás también el otro concurso de "Divertite sin alcohol"; en todos estuvo la imagen fotográfica muy presente, pero no sola. Siempre acompañada por otros elementos, es la imagen fotográfica y algo más. En la fotonovela trabajaban todo el lenguaje gráfico, el lenguaje fotográfico y los elementos comunicaciones en sintonía, porque una imagen sola no decía nada. Además, fue interesante porque es un producto que no consumen, la fotonovela digo, pero entienden perfectamente de que les hablas cuando se las mencionás. No es difícil de imaginar y después de ahí pasarlo a las historias de Instagram puede ser una instancia de análisis que se puede hacer.

(...)





Se abre la puerta, entra otro docente y la conversación se deriva en anécdotas de la profesión fotográfica y el uso de la imagen.

Finalmente, las últimas... ¿Qué beneficios y qué riesgos podés identificar en la producción mediática escolar atravesada por tecnología? ¿Y qué desafíos se presentan?

La relación cambió por el soporte, si creo que sí. Tiene pros y contras trabajar con digital. Cuando vos expones mal en analógico perdés la producción, en lo digital lo podés ver y corregir. El proceso es muy diferente. Los errores técnicos los ves al toque. Eso cambió mucho la forma de enseñar y de producir. La cuestión técnica era más compleja, hoy los chicos experimentan de forma diferente, y acceden de forma distinta a la composición y al manejo. Yo igual considero, que, por eso mismo, como profe mi foco no está en lo técnico, sino en pensar y tratar de traducir algo en un mensaje con un lenguaje específico.

Riesgoso, es la distracción. Riesgoso, la posibilidad de lo que pasa en el aula salga del aula, no porque se haga algo que este mal, pero a veces “el sacar de contexto” puede ser al menos problemático. Lo que facilita, desde lo negativo es muy loco porque no quieren copiar y uno piensa que es vagancia. Quieren sacar una foto, y eso ya te dice mucho, no leen el pizarrón y solo quieren sacar la foto porque creen que dice algo importante, y lo tienen que guardar en un lugar y resguardarlo en la memoria “que no es tu memoria sino la del dispositivo”. Por otro lado, ellos pueden hacer tanto con el teléfono que yo creo que es más positivo que negativo. Escribir, producir, compartir, cómo herramienta, que estén más conectados en todo momento con la tarea desde la accesibilidad, es beneficioso creo. El riesgo es que vayan a lo llano en la producción.

Ahhh y otra... descubrí la otra vida de los chicos. Con las prácticas de comunicación conozco a las familias de los chicos, sus hogares, las casas, el entorno y eso a veces también ayudó a que otras problemáticas salieran y a vincular de forma diferente.

Después, yo creo que las próximas generaciones van a ser más exigentes en actualizarnos. El desafío es no quedarse, porque si no le hablas de algo obsoleto. Desafiante sería atravesar todo, más allá de la integración. Atravesar todas las materias con la alfabetización audiovisual y multimedia, eso igual sería otro debate...



D3 | Diego VT

- ★ Edad: 50
- ★ Formación: Diseñador Gráfico
- ★ Título expedido por: Escuela Panamericana de Arte
- ★ Año de egreso: 1989
- ★ Años de ejercicio profesional: 17 años en la docencia.
- ★ Otros títulos de formación: Diseño Multimedial (UTN). Diplomatura en educación de imágenes y medios (FLACSO)
- ★ Escuelas en las ejerció y ejerce la docencia: dictado de cursos de formación en la Facultad de Ciencias Sociales UBA, desde 2009. Docente y coordinador del departamento de Comunicación en el Centro Educativo Toratenu.

Al hablar con Diego se hizo foco inicial en el trabajo de la profesión y en la incorporación de la tecnología, como la misma atraviesa el campo laboral, las prácticas docentes y el trabajo en el aula.

¿Trabajas con tecnología? ¿Cómo te sentís con su incorporación?

Me parece que estamos en un momento bisagra, porque hay imposiciones desde arriba para trabajar con tecnología y todavía tenemos una escuela en la que predomina el modelo enciclopédico. Todavía la escuela presenta el conocimiento fragmentado en asignaturas, hay resistencias de los docentes y falta de capacitación “para la incorporación”. Pero cuando todo sucede y la tecnología funciona como vehículo nos acercamos más a los chicos que son usuarios de la tecnología.

¿Se va transformado esa forma de acercarse a los chicos, cómo se construye el conocimiento en el aula, con tecnología o sin tecnología?

Yo creo que hay un concepto que atraviesa todo y es el del alumno “prosumidor”, no sólo leer los mensajes de los medios, sino producirlos y entrar en un diálogo con la sociedad. También me parece que la tecnología en alguna forma democratiza la enseñanza. Yo tengo 50 años, y muchas veces los chicos son quienes completan lo que sucede en el aula. También es real que ellos usan mucho las redes sociales y hay ciertas plataformas que están buenas y no manejan. Tienen el acercamiento, pero no el desarrollo de cómo aplicar cada uno de los lenguajes más especializados.





¿Crees que la computadora modificó la relación entre los alumnos? ¿Y la relación entre vos y ellos? ¿Cómo en qué medida?

Me parece que fundamentalmente las tecnologías permiten el trabajo colaborativo y que el mismo fluya mejor. Eso me parece claro, entre ellos cambia mucho la forma de trabajar con la información. Desde seleccionar, buscar, compartir, hasta simplemente “pasarse” información. En mi relación con ellos, no lo tengo tan claro.

Si pensaras en la forma de abordar tus consignas, tu seguimiento con ellos, la forma en la que vos corregís...

Si sí, desde el vamos doy clases en el laboratorio de informática. Y ahí tengo un programa que puedo visualizar que pasa en cada monitor, frente a la duda de un alumno yo pongo su monitor y los muestro al resto. La duda de uno muchas veces es la de otros. También cierro cada clase visualizando las producciones de cada uno de ellos. Ellos ven los trabajos de todos, yo les indico correcciones en el momento.

Los chicos usan mucho Internet, pero no usan 4G, porque los padres no les compran datos. Y no siempre tienen conectividad. Porque te menciono esto, porque me pasa que, para muchas entregas de trabajos y producciones, los alumnos no pueden descargar sus trabajos. Más de una vez me he conectado con mi teléfono, les he compartido mi red inalámbrica, he abierto WhatsApp web y desde ahí íbamos descargando. Formas de solucionar situaciones que eran irremediables.

Sus formas de entrega cambiaron. El digital “está” en algún lado, cómo dicen ellos no...

(Risas de ambos) Es un desafío trabajar sobre las formas de entrega.

Vos venís con una formación específica. ¿Para vos qué sería la alfabetización mediática o educar en medios?

Me parece que los desarrollos de las nuevas tecnologías cambiaron la forma de trabajar con la información. Todas son válidas, hay otra multiplicidad. Ver qué tipos de mensajes está produciendo los medios, para construir una mirada crítica, me parece que es parte de lo que debería ser y a su vez entender este nuevo concepto de alumno prosumidores. No sólo ver y entender la diversidad de medios, analizarlos, validar las fuentes sino también entenderlos como alguien capaz de producir contenidos (a partir de lenguajes específicos) difundirlos, entrar en diálogo con pares con la sociedad.





O sea que el alumno explora, comprende, produce... pero también critica. En qué medida es tan importante esta última dimensión.

No podría dar clases sin hacer análisis de medios. La crítica tiene un rol importante. Hay algunos tipos de medios que no están tan interesados en si el mensaje es real o no, sino que haya alguien del otro lado. Si los chicos entienden esto, comprenden que una fuente y que la misma hay que validarla. Entonces, en Internet podés encontrar hasta páginas que niegan el Holocausto y la dictadura argentina. Que esté subido a la red, no significa que sea verdadero, real. Muchas veces se confunde. Eso también nos permite pensar en la idea que los medios construyen “formas que parecen verdaderas” pero no lo son. Yo trato todo el tiempo de establecer estos vínculos. Si yo cierro un trabajo, trato de que tenga una aplicación real.

¿Y qué te permiten esas nuevas tecnologías?

Cambio porque la escuela tiene una raigambre enciclopedista, y las nuevas tecnologías rompen con esa linealidad. Desde el simple concepto del hipervínculo, es una forma diferente de pensar, de concebir al conocimiento de forma múltiple. La instantaneidad, que para ellos es natural, el entretenimiento, esperan que los docentes los entretengan rápidamente. Son cosas aparejadas a la cultura digital.

En todo este proceso, cómo cambia tu proceso de seguimiento o corrección.

El proceso cambia, desde el momento en que las notas las subís en digital. La escuela tiene una plataforma donde se suben las notas, las devoluciones las hago en forma oral y grupales generalmente. La realidad es que no disponemos de una computadora por alumno, trato de marcar el compromiso de cada alumno y trato de que luego de las correcciones ese trabajo se pueda aplicar a un caso real y que sirvan para difundir algo (ya sea institucional o barrial).

(...)

Las nuevas tecnologías rompen el espacio y tiempo del espacio en el aula. Hay nuevas formas en la educación y la temporalidad es diferente. El alumno no solo recibe correcciones en el tiempo de aula. El momento del intercambio se extiende por otros soportes, te requiere otras cosas. ¿Cuándo termina la clase no?

Me quede pensando en lo que hablamos antes de iniciar y cómo el campo de la comunicación condiciona... ¿Qué crees que hace un buen profe para alfabetizar en medios?

Hablábamos antes, de que el profesor que está inserto en el mundo laboral (de la comunicación profesional) aporta una mirada más completa de esta ciencia. Porque la mirada analítica se enriquece mucho si además sabes producir. Otra cosa que me parece importante





es explorar los medios sin prejuicios, yo tengo una hija adolescente que me informa de cosas... Explorar la diversidad y las formas de acceso a la información de los jóvenes. Ellos se enteran de las cosas por las redes sociales, no por otros medios.

¿Qué beneficios y qué riesgos podés identificar en la producción mediática escolar atravesada por tecnología?

Se dice que las escuelas tienen paredes porosas (risas). El afuera entra en el aula, no usar las herramientas es quedar fuera del diálogo. Y utilizarlas prepara, aporta habilidades a los alumnos para desarrollarse en el mundo laboral plagado de medios. La posibilidad de expresión y creatividad. Hasta hay un sentido ecológico de las producciones, con respecto al tema de las impresiones.

¿Riesgos?

El celular es como “un gran cuco”. Pero el chico lo ve como una extensión de su cuerpo, y hasta se siente mal cuando le pedís que lo guarde. Incorporarlo no se puede siempre en el proceso. Me parece que las tecnologías tienen que tener valores que lo sustenten. La navegación a ciegas genera conflictos y peligros. También puede ser distractiva. Además, en un laboratorio es difícil seguirlos a todos, todo el tiempo, y a veces (por más que bloques) se distraen con otras cosas... juegos. El “buscaminas” pasa a ser el mejor juego del mundo.

También hay otros temores que he escuchado en colegas. Es el uso de celulares sobre el “accionar” docente y el miedo a que registren una foto o una frase, y lo que se haga con eso después... al difundirla y descontextualizar. Miedo a la narrativa que ellos hagan con eso. Ellos comparten grupos donde pueden transferir imágenes por grupos de WhatsApp.

Si bien ellos, antes, podían dibujarte en papel... ¿la potencialidad te parece que es la misma?

Claro, y además el tema de la instantaneidad. Cosas que nos pasan como humanos, pero si en el grupo eso se difunde antes de iniciar una tarea, hay un momento de pre-tarea, te condiciona tu ser docente, eso se ve. Te irrumpe y puede romper clima en segundos. Te lo destruye. Igual me parece fundamental como herramienta (...) También, el mundo de la escuela es muy poco flexible, y el mundo de las tecnologías (del afuera) es muy flexible. Hay una tensión permanente y es difícil encontrar un punto.

Podés describir alguna actividad o proyecto que hayas implementado este año y contarme como la planificaste.





La NES, tiene una materia de producción de lenguajes. En mi caso hicimos un trabajo sobre cómo sé que paso con la diáspora judía en la época del holocausto, como se informaba la comunidad del holocausto con qué medios, lo abordamos desde diferentes materias. Se investigó, se sacaron fotografías y trabajamos con la redacción de textos, luego se compiló y se diseñó una publicación. Armamos una revista y lo subimos en digital a una plataforma que se llama ISSUU. Luego nos contactamos con AMIA y el Museo del Holocausto para difundirlo, tenemos cosas que difundimos para la comunidad en la medida que podemos.

D4 | Gisela L.

- ★ Edad: 40
- ★ Formación: Licenciada y Profesora en Comunicación Social.
- ★ Título expedido por: Universidad de Buenos Aires.
- ★ Año de egreso: 2009
- ★ Años de ejercicio profesional: 10 años en la docencia.
- ★ Otros títulos de formación: Especialista en el área RR.PP.
- ★ Escuelas en las ejerció y ejerce la docencia: Docente en el Instituto Espíritu Santo, TV Pública y CENS.

¿Trabajas con tecnología? ¿Cómo te sentís con su incorporación y cómo crees que se valora en las instituciones educativas?

Trabajo con TICs en el aula constantemente, es indispensable en mis materias y además esta generación de alumnos, no podría avanzar en su aprendizaje sin utilizarlas.

En dos de las instituciones donde trabajo, las herramientas tecnológicas son muy importantes. Hay inversión constante en equipos y se busca que todas las materias trabajen proyectos, en los cuales se incluyan actividades para utilizarlas. Las aulas tienen proyectores, cañones, si - fi y se utilizan plataformas digitales para hacer actividades con los estudiantes. En otras dos instituciones, es totalmente indiferente si hay o no TICs con las cuales trabajar con los alumnos. De todas maneras, necesitan actualización estas últimas que menciono, dado que la alfabetización digital es indispensable en la actual cultura de la convergencia.

En el marco de tu trabajo... ¿vos como docente cómo lo valorás?

Para mi trabajo es fundamental, necesario y hasta indispensable. Tanto en las materias de lengua y literatura en las que dictó clases o en aquellas de la especialidad en comunicación, no





podríamos desarrollar buenas cursadas sin incluirlas en el trabajo áulico diario, o para tareas y TPs. Por ejemplo, editar audios, escribir en formato digital, recurrir a bibliografía on line, etc. Son actividades comunes, que se evalúan y todos deben aprobar.

Si tuvieras que definir el concepto de alfabetización mediática cómo lo harías...

Alfabetización mediática va de la mano con lectura crítica, capacidad de análisis del mundo de los medios de comunicación. Alfabetización mediática, es la capacidad de los sujetos para conocer cómo funcionan y como son los distintos soportes en los cuales existen y se expresan los medios masivos de comunicación.

Es muy importante que todos entiendan la ideología del medio que están consumiendo, leyendo, escuchando y lo consideren a la hora de establecer sus juicios sobre ciertos temas. No es igual una noticia con la cobertura de Página 12, que con Revista Barcelona o con el Diario Crónica.

La frase: “esto es verdad, porque lo escuché en la tele”, dejo de ser considerada desde hace mucho. Los medios dejan su lugar de 4to poder, para participar de un nuevo contexto cultural más más dinámico, más interactivo, en el cual no solo se expresan los periodistas o los profesionales de los medios.

También la audiencia, el público manda, opina, escribe y se hace visible. Ya sea a través de las redes sociales o en los mismos medios cuando dejan su opinión abajo de una nota o artículo. La convergencia de la que habla Henry Jenkins, llegó para producir una revolución en la comunicación y cada vez se transforma más rápido. Como cierre, diría que la Alfabetización Mediática es además convergente y digital.

Qué cosas te parecen que cambian en el proceso de alfabetización con la inclusión de las nuevas tecnologías.

En el proceso de alfabetización tradicional, se debe incluir el proceso de alfabetización digital. Sino, estaríamos trabajando a medias. Sería como enseñarles a escribir pero no a leer.

¿En este proceso de cambio... te parece que, el vínculo de los alumnos con el contenido cambia? ¿Y el tuyo (con ellos o con el contenido)?

El vínculo cambia efectivamente y bienvenido sea el cambio. Un alumno puede mientras doy una clase, googlear con su Smart phone el concepto que estoy explicando. Lo cual, requiere





una dinámica más amplia que aquella que tenía el docente que se ataba a un libro de texto y era lo único que trabajaba.

De tal manera que, los profesores tenemos que buscar contenidos en distintos formatos para que nuestras clases tengan dinámicas didácticas que estén al nivel de la cultura convergente. Pensar en el dictado de una materia, sin entender este marco, me resulta obsoleto.

Teoría/Práctica. ¿Para vos la producción es inseparable? ¿Podrías construir un sentido crítico sin producción? ¿Y a la inversa... producción sin sentido crítico?

Teoría y práctica de la mano de un proyecto que articule los contenidos es muy importante. Creo que ningún alumno, puede elaborar una producción sin sentido crítico.

Podés contarme algún ejemplo de producción que quieras destacar y qué secuencia didáctica aplicaste.

Una materia que desarrollaba hace unos años, requería que los alumnos trabajen en la producción, realización y comunicación de campañas de bien público. El proyecto que llevaba adelante la institución, hacía que los alumnos inventaran la ONG o Fundación para la cual se desarrollaba esa campaña de comunicación en medios.

Cuando comencé a dar la materia, inmediatamente necesité que los alumnos trabajen con casos reales. Me comuniqué con el Consejo Publicitario, con la Fundación Buenas Causas y con Wingu. Todos organismos que son especialistas en Comunicación de Bien Público. Los alumnos comenzaron a desarrollar campañas reales para instituciones reales. Didácticamente fue mucho más rica la experiencia práctica y ningún ejemplo de los libros teóricos que teníamos como bibliografía permitía llegar al sentido crítico que los estudiantes lograban con estos cambios. Fue muy interesante, porque además las campañas quedaban en las ONGs y se usaban.

¿Qué beneficios y qué riesgos podés identificar en la producción mediática escolar atravesada por tecnología?

Los beneficios de la producción mediática escolar con Tics están en las posibilidades que desarrollan los alumnos. Sin dudas, sus prácticas son más reales.

Los riesgos de la producción mediática escolar con tecnologías, son que los alumnos busquen a terceros más profesionales y ellos no hagan los trabajos. O que en dinámicas grupales, no todos adquieran las prácticas. Por mencionar sólo algunas posibilidades.



D5 | Valeria D.

- ★ Edad: 45
- ★ Formación: Profesora de Informática y Licenciada en Informática
- ★ Título expedido por: Universidad CAECE.
- ★ Año de egreso: 2006
- ★ Años de ejercicio profesional: 15 años en la docencia.
- ★ Otros títulos de formación: Profesora en Informática. Capacitaciones y actualizaciones de diferentes software.
- ★ Escuelas en las ejerció y ejerce la docencia: Instituto Euskal Echea y Escuela N° 16. Capacitadora para adultos.

Dado que la docente está abocada al área de la Informática se inició el encuentro charlando sobre la tecnología, la evolución y los diferentes usos que las mismas tenían en la vida cotidiana.

¿Trabajas con tecnología? ¿Cómo te sentís con su incorporación?

Si trabajo muchísimo desde siempre, porque mis materias están estrechamente ligadas. Las materias que actualmente estoy dando están atravesadas por las tecnologías de la información, la comunicación y sus diferentes lenguajes.

Me siento bien con la incorporación tecnológica, son materias que me permiten a mí a través de la computadora, y de los proyectos que vamos armando que sea más motivadora para los alumnos que estar sólo en el aula con libros, clases orales, láminas. Creo que es una herramienta más, pero qué motiva, o al menos los predispone, de forma diferente a los alumnos. Además, la tecnología puede ser valorada, porque trae otros sistemas de representación. Trae otras formas de decir, de contar, de presentar, de figurar (en el sentido retórico), de incorporar otras voces con otros lenguajes y otros soportes.

¿En tu opinión cómo se valora la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela?

Para la escuela es importante. Y creo que a partir del cambio de la NES se le está haciendo mucho más foco en las materias vinculadas también. Desde los planes de estudio ya hay un cambio y predisposición, hay espacios de tecnología que ahora son programáticos, están dentro del tramo de materias comunes. Pero puede ser peligroso si sólo se aplica como un maquillaje superficial.





¿Crees que la computadora modificó la relación entre los alumnos? ¿Y la relación entre vos y ellos? ¿Cómo en qué medida?

Yo creo que no, en cuanto a la relación. Tal vez lo que cambió es el contenido, y cómo está secuenciado. También hay distintos tipos de trabajos, por ejemplo, en los trabajos colaborativos cambia la manera de estructurar el trabajo grupal. Con respecto a la motivación yo creo que para ellos en las materias que hay incorporación tecnológica es más accesible el contenido. Pero no hay problemas de comprensión. No es un problema de contenidos, la NES está pensada en estructurar y reestructurar contenidos y para mí no pasa por ahí. El problema es que no miran la hoja.

¿Qué cambió en esos chicos?

No me puedo correr desde mi mirada personal, a mí me parece que son chicos que no tienen pertenencia, los grupos de referencia están rotos, las motivaciones están rotas. No hay adultos que marquen límites y la tecnología es un lugar por el que sale todo. Y los adultos no están presentes, aun cuando están conectados, no están presentes como adultos. Tecnología no reemplaza, si está el vacío. Hay vacío. Hay posibilidad de acceso a la información, pero sino hay algo para pensarla...

¿Qué entendés por alfabetización mediática o educación en medios?

De la misma manera que uno aprende a leer y a escribir, vos tenés que aprender un lenguaje especializado. No puedo producir (correctamente) sin conocer cómo se usan los elementos. Para mí lo primero que te diría sería romper el mito de la objetividad, segundo plantar conceptos de selección, tercero plantear las marcas de producción (los deícticos en la comunicación). Posiblemente todo esto analizando también los discursos de cada lenguaje.

Este aprendizaje de los medios, además, debería ser disciplinar, tiene especificidad, pero para mí debe ser también transversal. Cómo sueño debería ser transversal. Cómo aprendizaje hay especificidad. Tendría que haber un trabajo conceptual inicial. La mirada crítica es clave.

Podés describir alguna actividad o proyecto que hayas implementado este año.

Si, mira este año estuvimos trabajando con proyectos interdisciplinarios con las materias de Informática, Comunicación y Fotografía. Hicimos un proyecto de Blogs de agencias de comunicación, los alumnos trabajaban con el diseño integral, luego con la redacción de notas y con la producción de fotografías propias. La verdad que el proyecto me encantó y vi mucho trabajo de los alumnos porque no sólo tenían la responsabilidad en una asignatura sino en





varias, trabajando con la mirada y corrección de diferentes docentes, en cada uno de los aspectos específicos. La evaluación también fue en conjunto y eso le dio mucho peso a las devoluciones.

Por otro lado, también trabajamos con producción de animaciones con un programa que se llama Alice. Se trabaja con muchos lenguajes y acá se trabajó además con el lenguaje de programación. Desde el juego o animar una escena de un juego se aproximan al lenguaje de programación.

¿Cómo planificás estas actividades?

Primero comienzo con una teoría que a la vez se proyecta a la par de la visualización de ejemplos. Después de eso, trabajamos con pequeñas aplicaciones y luego la integración en un trabajo final en el que ellos desde cero tienen que crear la producción (ya sea el blog o la animación) aplicando todos los conceptos referidos.

¿Qué beneficios y qué riesgos podés identificar en la producción mediática escolar atravesada por tecnología?

Positivas, desde ya la motivación de los alumnos y el poder integrarse mucho más con otras materias. Aprender nuevas cosas que te permite la tecnología, los nuevos recursos permiten cosas que antes eran impensables.

Dificultades, es el riesgo de trabajar con adolescentes que a veces no se hacen responsables de su producción propia (por diversos motivos). No logran dimensionar los problemas del uso de la información y material ajeno. En los apuros de “no poder” según ellos, acceden a material por el camino fácil y entran el camino del plagio. Por ejemplo, en el caso de los Blogs, un alumno que extrae una fotografía de una página web en vez de tomarla él. Repiten sin ni siquiera chequear la información. Esto nos pasó, pero nos dio la oportunidad de mostrarle a ese curso lo fácil que era darse cuenta de esto con las mismas herramientas de Google y trabajar en clase las cuestiones de derechos de autor y contenidos libres.



2. Encuestas y gráficos

Formulario Google Drive

Las encuestas se realizaron, al inicio del trabajo de campo, con un formulario digital auto-administrado, mediante un link de acceso que se le proporcionó a cada docente para que compartiera con sus alumnos y ellos accedieran de forma anónima.

La tabulación del formulario se encuentra disponible en el siguiente link ([click aquí](#))

Los medios, las TICs y la escuela.

El presente formulario tiene el objetivo de recopilar información sobre tus experiencias. La encuesta es anónima y la información solicitada es absolutamente confidencial. Sólo será utilizada con fines académicos y como insumo para un proyecto de investigación para una tesis de maestría de la Universidad de Buenos Aires. En este formulario no hay respuestas correctas o incorrectas. Pensá bien cada pregunta. ¡Tu opinión y sinceridad son muy importantes!

1- Género:

☐ Femenino

☐ Masculino

2- Edad:

Tu respuesta _____

3- ¿Qué grado de interés posees por las innovaciones y los avances tecnológicos?

☐ Elevado

☐ Moderado

☐ Basso

11- Marca en cada columna el medio que más uses. Sólo podes marcar 1 por FILA.

	Internet	Radio	Televisión	Cine	Prensa gráfica
Cuál refleja mejor tu realidad	☐	☐	☐	☐	☐
Cuál te resulta más fácil para participar	☐	☐	☐	☐	☐
Cuál usas para informarte de lo que te interesa	☐	☐	☐	☐	☐
Cuál usas para buscar información escolar	☐	☐	☐	☐	☐
Cuál usas para entretenerse	☐	☐	☐	☐	☐

12- Normalmente, dedicas tu tiempo en Internet a:

☐ Veo videos y fotografías

☐ Leo y comparto información en redes sociales.

☐ Intercambio tareas con mis compañeros en las redes sociales.

☐ Recolecto información e investigo tareas.

A continuación se presentan los gráficos completos.

Gráfico N° 1

Género:

94 respuestas

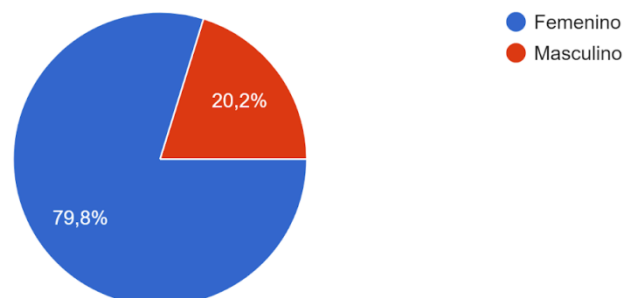


Gráfico N° 2

Edad:

93 respuestas

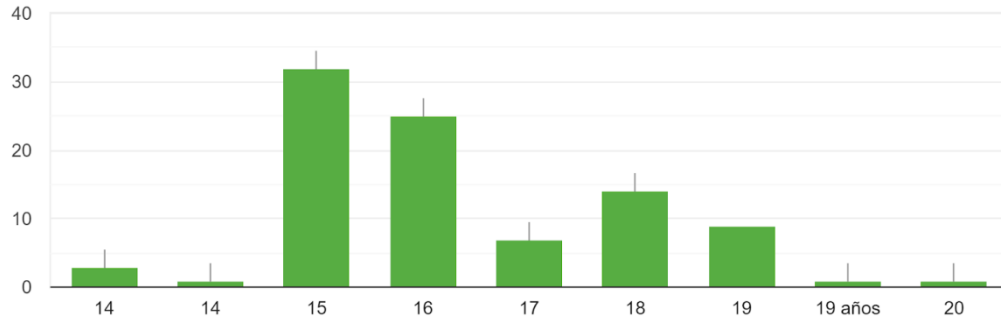


Gráfico N° 3

¿Qué grado de interés posees por las innovaciones y los avances tecnológicos?

93 respuestas

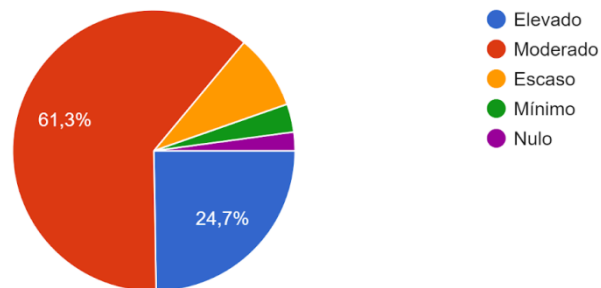


Gráfico N° 4

¿Con cuántas pantallas interactuás en un día normal (celular, tablets, computadoras, televisores, etc)?

94 respuestas

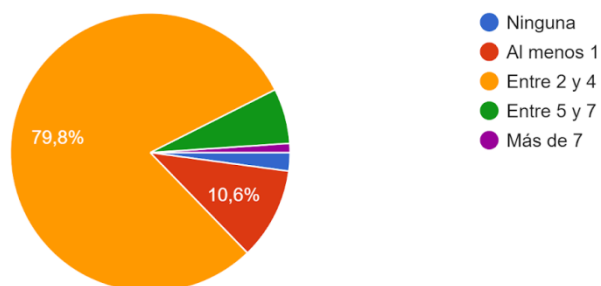


Gráfico N° 5

¿Qué dispositivos están presentes en tu grupo familiar/hogar? (Podés marcar más de una opción)

94 respuestas

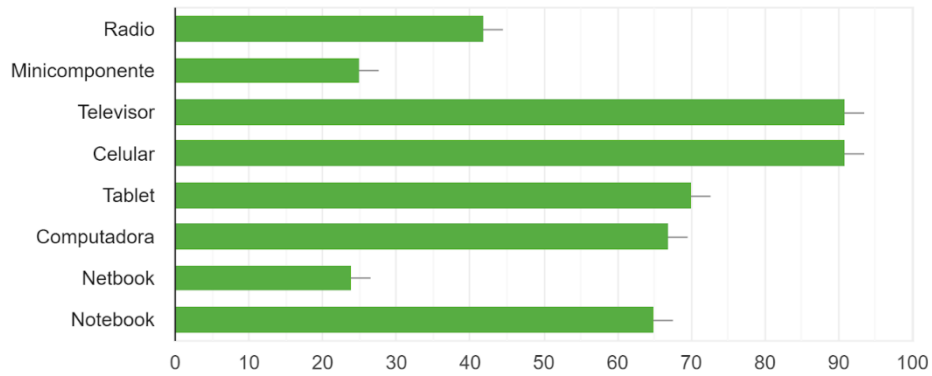


Gráfico N° 6

Actualmente... ¿Tenés celular personal?

94 respuestas

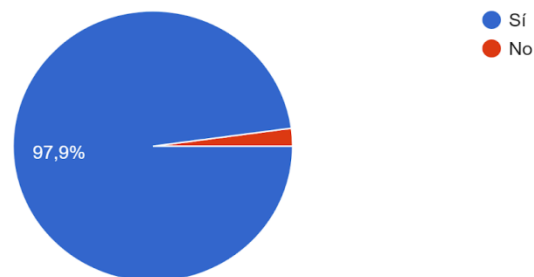


Gráfico N° 7

¿Tenés conectividad a Internet en tu celular?

94 respuestas

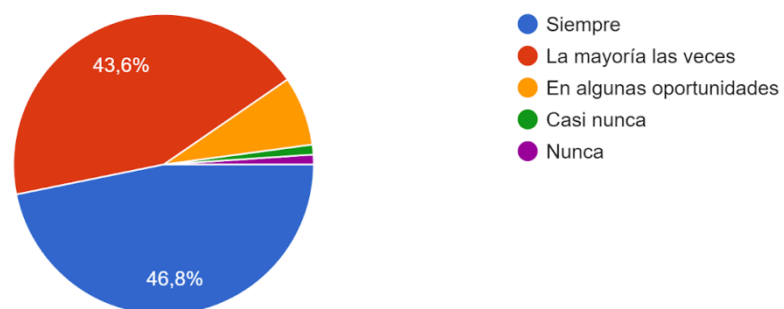


Gráfico N° 8

¿Con qué frecuencia te conectás a Internet?

94 respuestas

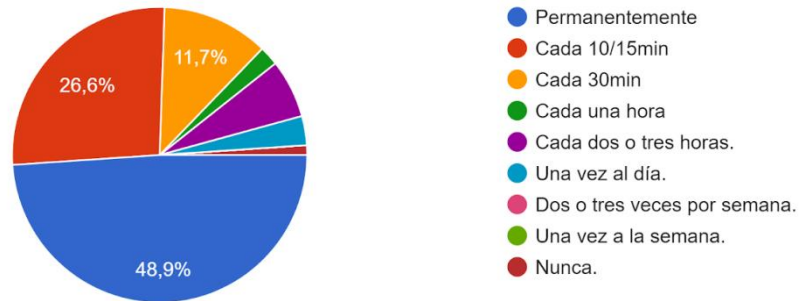


Gráfico N° 9

¿Usás el celular en el aula?

94 respuestas

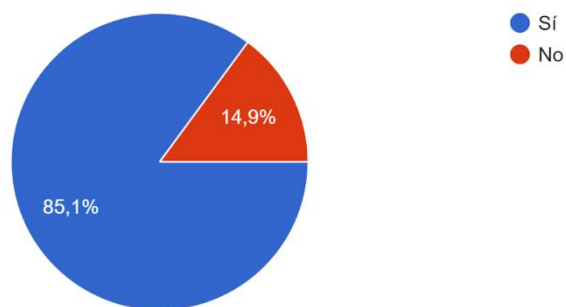


Gráfico N° 10

¿Para qué usas el celular en aula? (podés marcar más de una opción):

90 respuestas

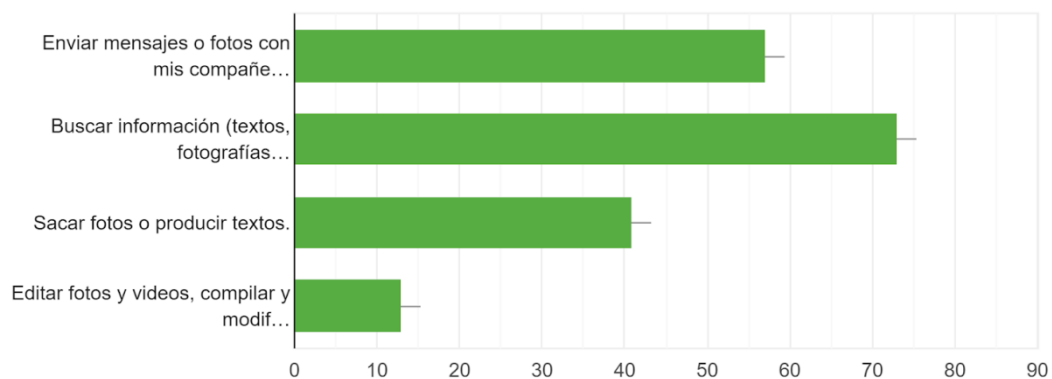




Gráfico N° 11

De acuerdo al caso, marca en cada columna, el medio que más uses. Sólo puedes marcar 1 por FILA.

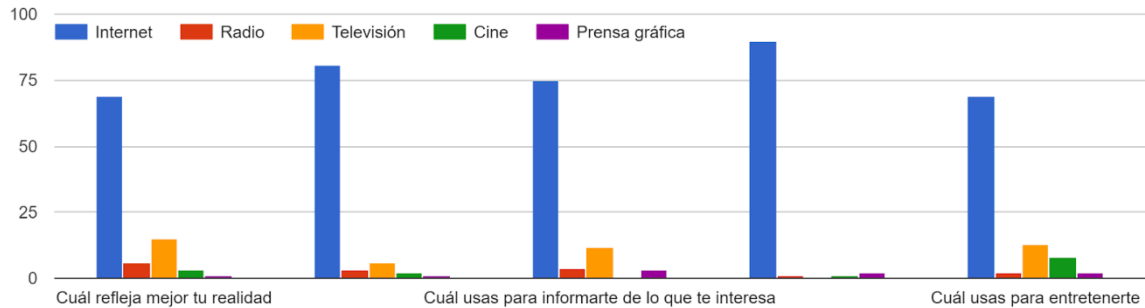


Gráfico N° 12

Normalmente, dedicas tu tiempo en Internet a:

94 respuestas

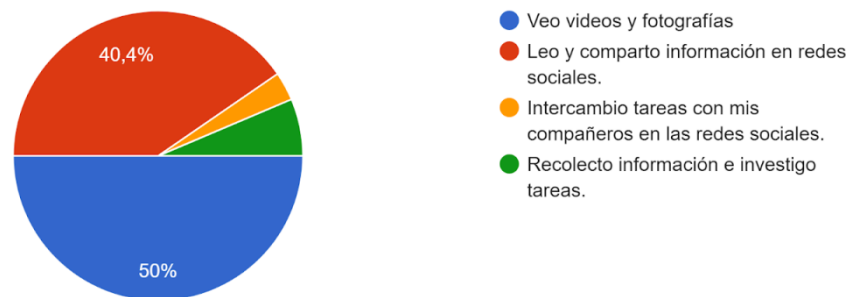


Gráfico N° 13

Según tu criterio, el principal uso que los adolescentes le dan a los medios de comunicación es:

94 respuestas

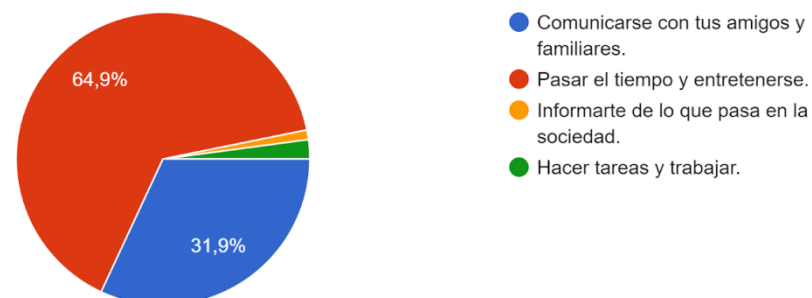


Gráfico N° 14

Cuándo estas frente a un medio masivo...



Gráfico N° 15

Cuándo sacás una foto o grabas un video...

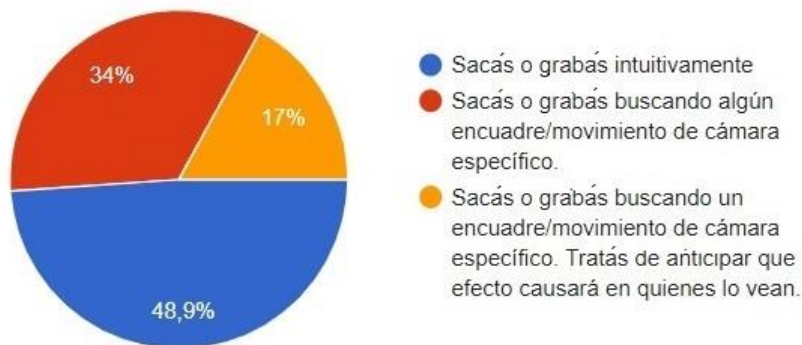


Gráfico N° 16

¿Creés que tus materias del área de comunicación te dan herramientas para mirar/leer/escuchar de manera crítica a los medios?

94 respuestas

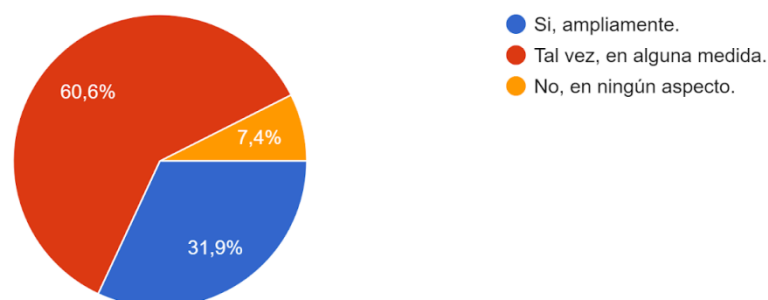


Gráfico N° 17

¿Creés que tus materias del área de comunicación te dan herramientas para producir contenidos para los medios?

93 respuestas

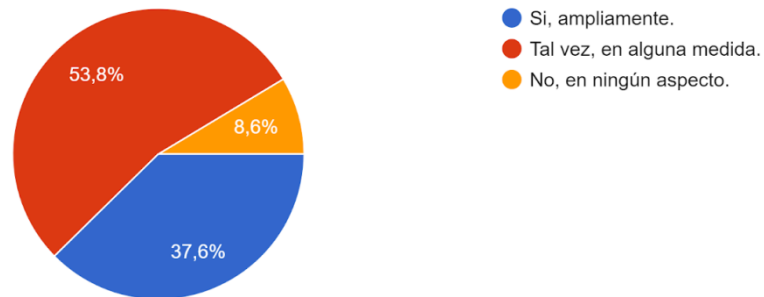


Gráfico N° 18

¿Cuáles de las siguientes herramientas usan tus docentes de comunicación para dar clases?

94 respuestas

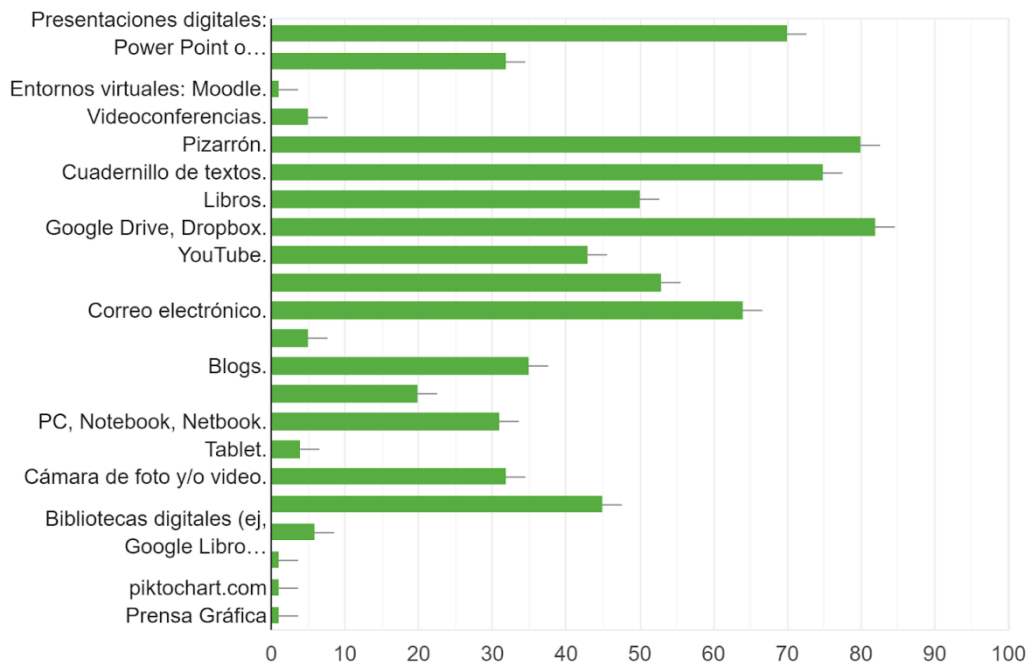
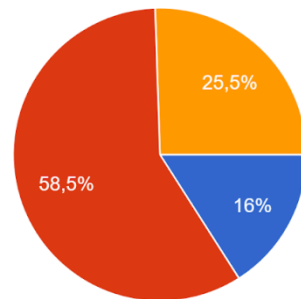


Gráfico N° 19

¿Cuál es tu meta principal en relación con las materias del área de comunicación?

94 respuestas

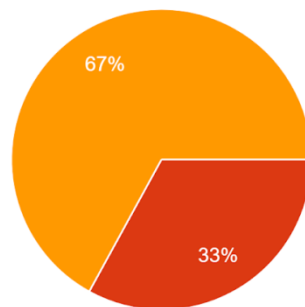


- Escribir textos y producir imágenes que expresen un estilo y formato académico.
- Escribir textos y producir imágenes que describan de forma clara lo que quiero analizar y que expresen de forma creativa lo que quiero transmitir.
- Escribir textos y producir imágenes que me permitan aprobar las materias.

Gráfico N° 20

¿Qué hago cuando hay que hacer un trabajo práctico?

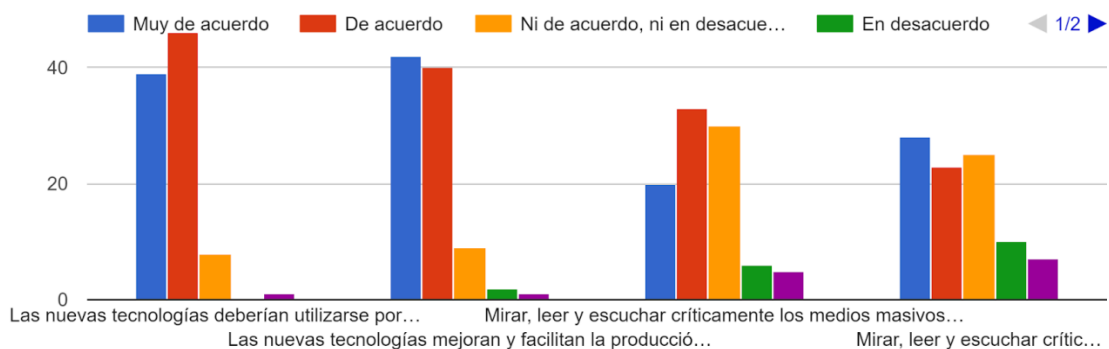
94 respuestas



- Busco información o trabajos ya armados. Corto y pego información, no me parece necesario editar.
- Busco información para orientarme o inspirarme. Copio y edito mínimamente la información.
- Busco información para orientarme, inspirarme y producir. Copio, edito, e intercalo las fuentes con producción y redacción propia.

Gráfico N° 21

Expresá tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:



3. Imágenes de producciones

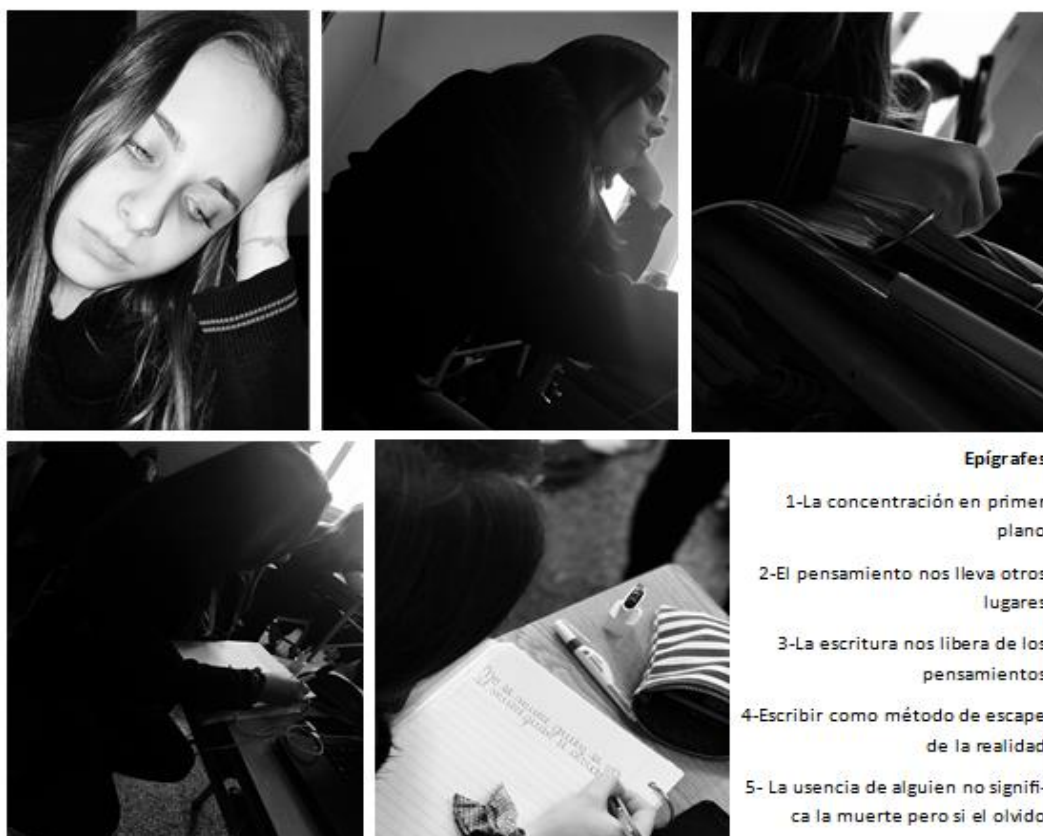


Imagen 1 – Producciones escolares. Fotosecuencia.
Presentación de producción número 41.



Imagen 2 – Producciones escolares. Fotosecuencia.
Presentación de producción número 42.





Imagen 3– Producciones escolares. Fotonovela.
Presentación de producción número 292.



Imagen 4– Producciones escolares. Fotonovela.
Presentación de producción número 290.





Imagen 5 – Producciones escolares. Prototipado de juegos animados.

Presentación de producción número 247.



Imagen 6 – Producciones escolares. Prototipado de juegos animados.

Presentación de producción número 248.





Imagen 7 – Producciones escolares. Gacetillas.
 Presentación de producción número 27.



Imagen 8 – Producciones escolares. Gacetillas.
 Presentación de producción número 29.





Imagen 9 – Producciones escolares. Revistas.
Presentación de producción número 131.



Imagen 10 – Producciones escolares. Revistas.
Presentación de producción número 133.



Imagen 11 – Producciones escolares. Secuencia de afiches institucionales.
Presentación de producciones número 85, 86, 87 y 88.



Imagen 12 – Producciones escolares. Afiches campaña donación (institucional-barrial).
Presentación de producciones número 144 y 147.



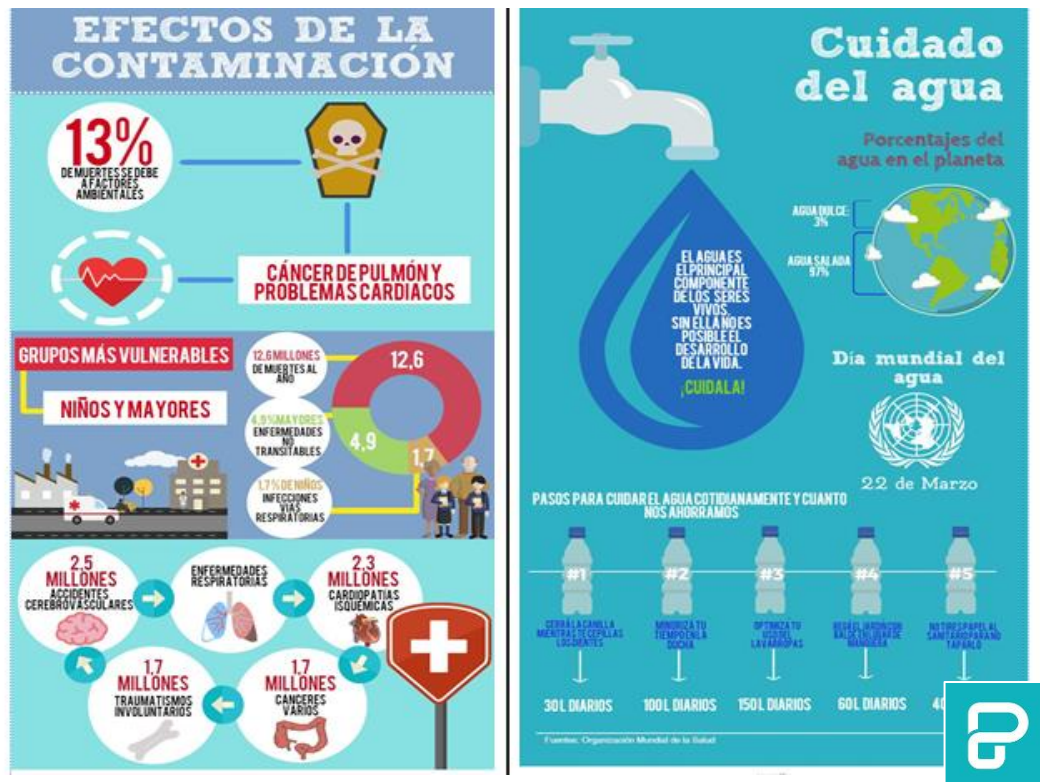


Imagen 13 – Producciones escolares. Secuencia de infografías. Presentación de producciones número 265 y 264.



Imagen 14 – Producciones escolares. Secuencia de infografías. Presentación de producciones número 270 y 271.





Imagen 15 – Producciones escolares. Fotorreportajes para redes sociales (Instagram).
Presentación de producción número 21. En plataforma.



Espalda a lo que nunca volverá_ lo que hace feliz.



La mirada perdida en la falsa realidad.



Mi mundo lo eres tú...



Tapando mi infancia.

Imagen 16 – Producciones escolares. Fotorreportajes para redes sociales (Instagram).
Presentación de producción número 21. Detalle de secuencia.



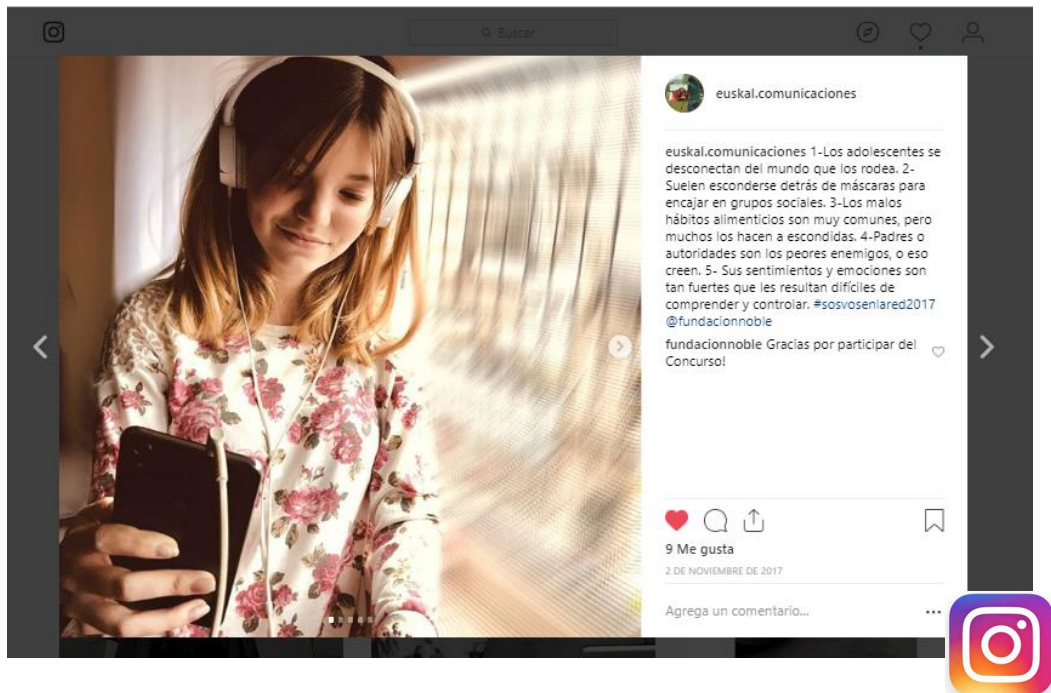


Imagen 17 – Producciones escolares. Fotorreportajes para redes sociales (Instagram).
Presentación de producción número 101. En plataforma.



Imagen 18 – Producciones escolares. Fotorreportajes para redes sociales (Instagram).
Presentación de producción número 101. Detalle de secuencia.



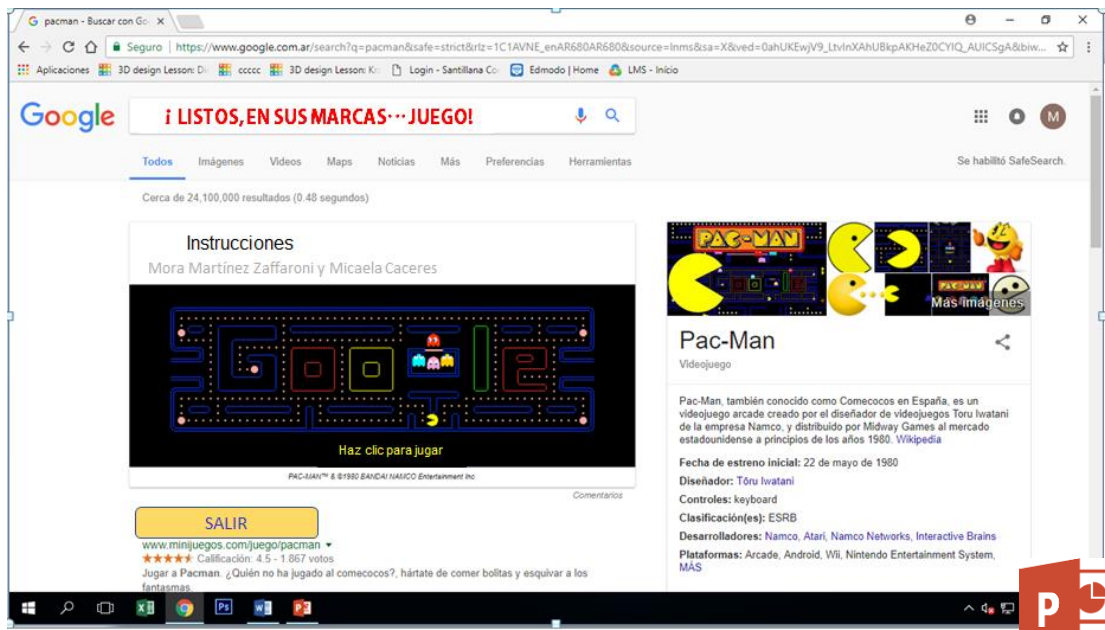


Imagen 19- Producciones escolares. Juegos interactivos.
Presentación de producción número 206. Pantalla de inicio.

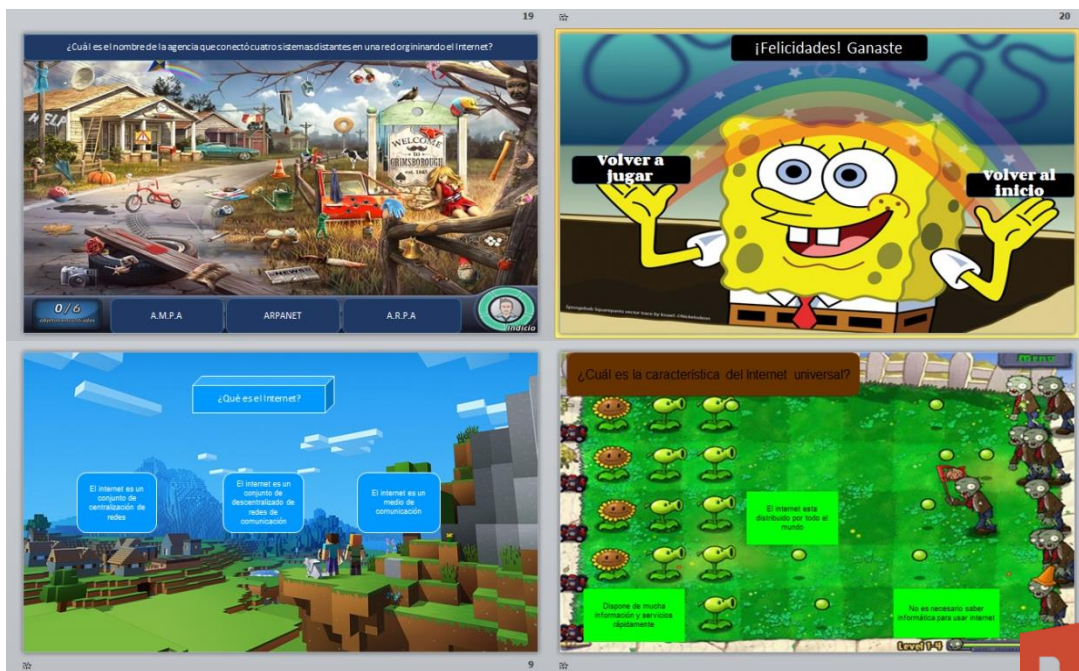


Imagen 20- Producciones escolares. Juegos interactivos.
Presentación de producción número 206. Pantallas de preguntas y resultados.



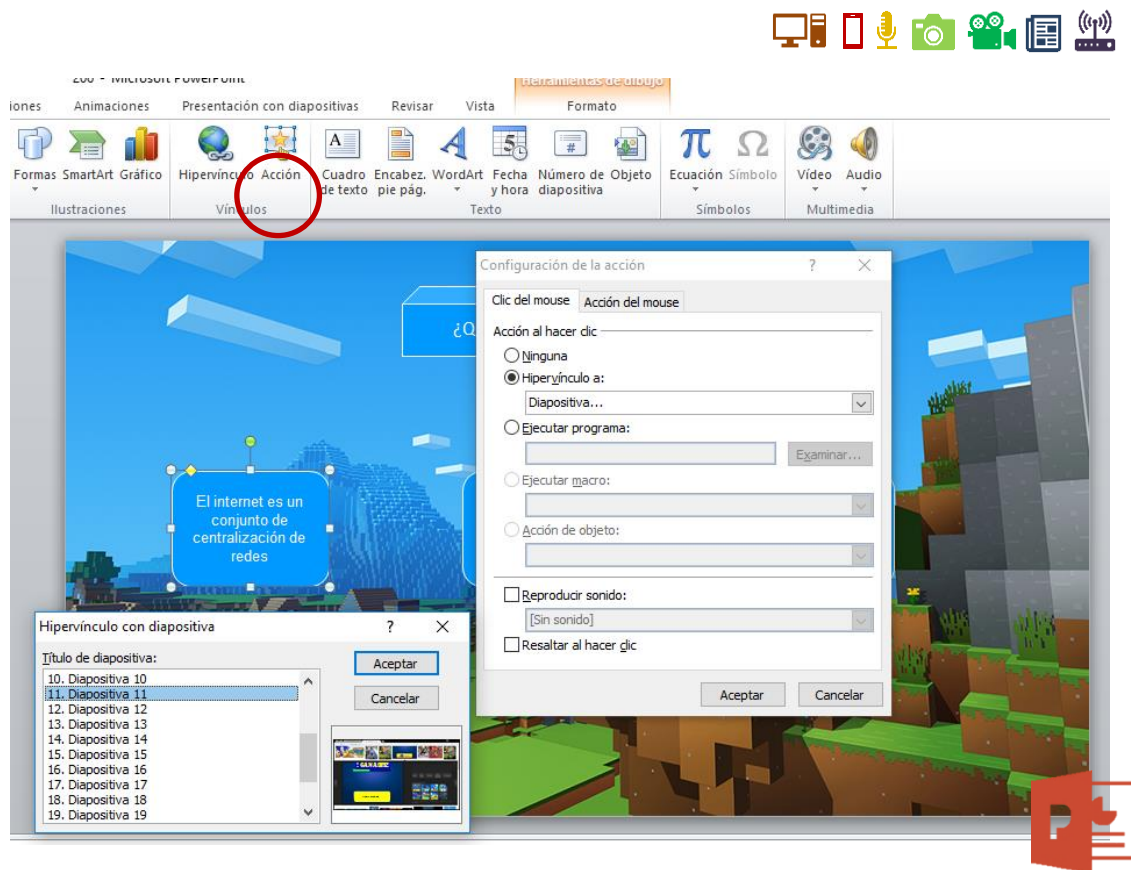


Imagen 21- Producciones escolares. Juegos interactivos.
Presentación de producción número 206. Edición de acciones.



Imagen 22- Producciones escolares. Juegos interactivos.
Presentación de producción número 210. Inicio.



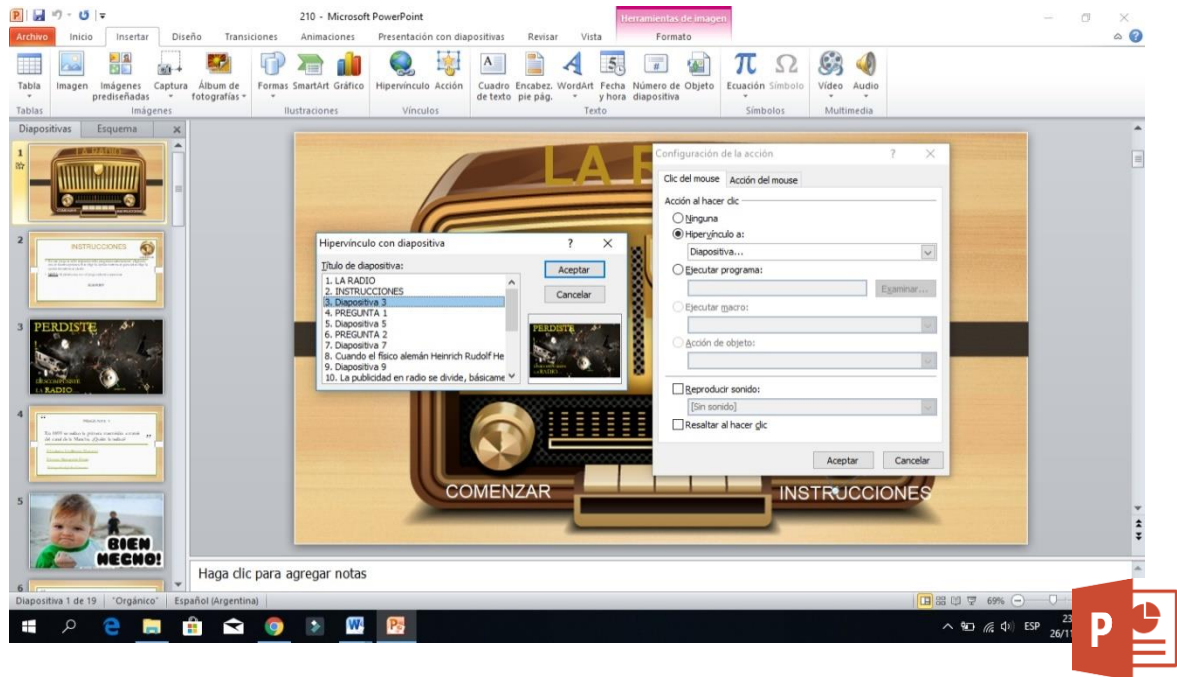


Imagen 23- Producciones escolares. Juegos interactivos.
Presentación de producción número 210. Edición de acciones.

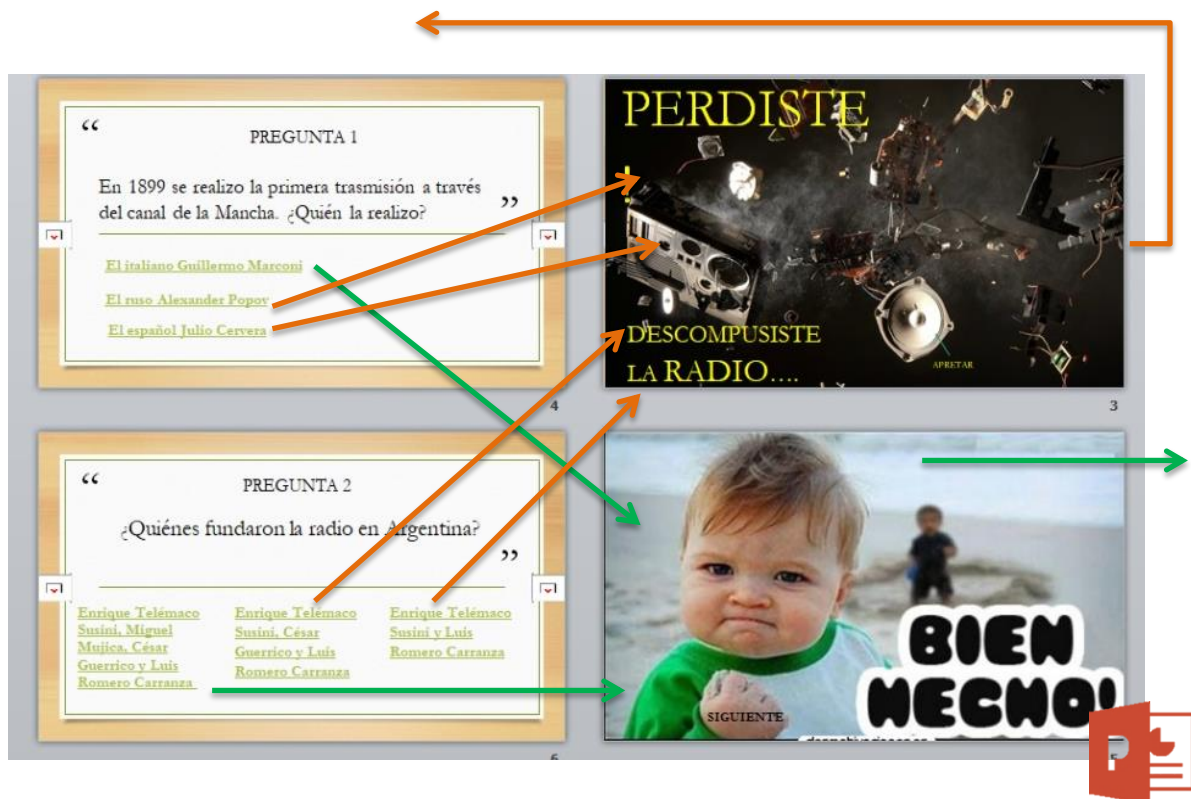


Imagen 24- Producciones escolares. Juegos interactivos.
Presentación de producción número 210. Conexión de pantallas de preguntas y resultados.





Imagen 25- Producciones escolares. Campañas de bien público. Presentación de producción número 310. Dupla de piezas gráficas.





Imagen 26- Producciones escolares. Campañas de bien público.
Presentación de producción número 310. Pieza audiovisual.

CONTROL	ESTUDIO
FX: Se escucha respiración agitada de una persona (5 seg)	
FX: Se escucha sonido de monitor cardíaco	L1: ¿Qué ha ocurrido? ¿Te sientes bien? Contesta, ¡María! ¡Oh por dios, alguien que llame a un médico!
Silencio (5 seg)	
	L2: "Ayer salí, y tomé alcohol... bastante. Pensé que sería divertido pero no; sé que lo que hice estuvo mal, y mi desmayo fue la consecuencia"
Cortina musical Ave María de Schubert (5 seg) Baja la música y queda de fondo	L3: "La sociedad de hoy está acostumbrada a relacionar el alcohol con la diversión... pero no es así." New balance, ganó tu propia carrera



Imagen 27- Producciones escolares. Campañas de bien público.
Presentación de producción número 312. Guión para pieza radial.





Imagen 28- Producciones escolares. Campañas de bien público.
Presentación de producción número 311. Pieza gráfica.



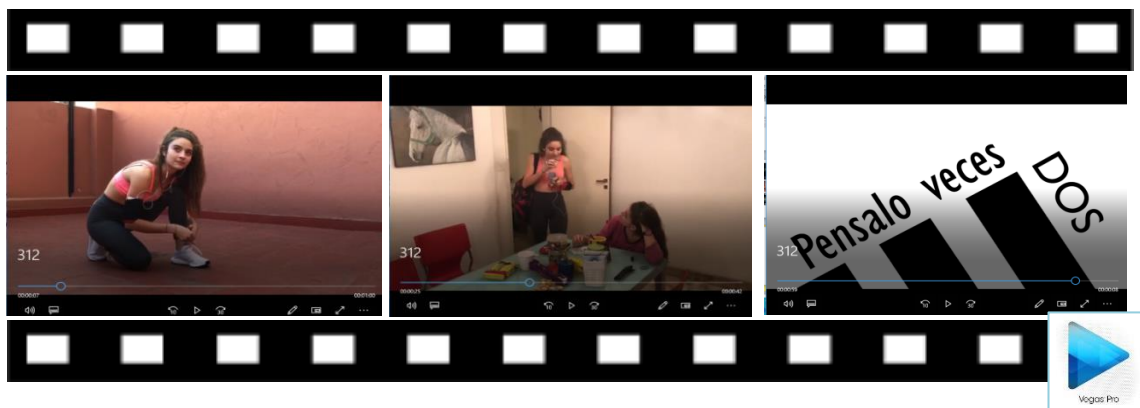
Imagen 29- Producciones escolares. Campañas de bien público.
Presentación de producción número 311. Pieza audiovisual.

Control	Estudio:
Dos amigas se encuentran en el parque y una le dice a la otra si quiere andar en skate, luego de que su amiga salió a la noche y tomó demás.	L1: Eu, vamos a andar en skate?
FX: *Ruido de skate*	L2: Si dale, <u>buenísimo</u> , vamos!
Empezan a andar en skate y su amiga medio borracha se cae al piso. Y antes, se escucha el audio de la skate por primera vez.	L1: Eu, ¿estás bien? ¿Ayer saliste, no? ¿Tomaste mucho?
Su amiga le pregunta si quiere continuar y ella dice que sí.	L2: Si <u>em</u> , bueno igual no importa, no pasa nada. Sigamos.
Se vuelve a caer y a escuchar dos veces el audio de la skate, pero esta vez se lastima muy fuerte y es llevada por la ambulancia.	L1: ¿Segura?
Se escucha el ruido de la ambulancia que la vino a buscar.	L2: <u>Sisi</u> , no es nada, no es nada.
FX: *Ruido de skate* x2 FX: *Ruido de ambulancia*	L1: Si <u>quieres</u> páramos.
Quedan unos segundos de silencio y comienza a hablar la voz en off.	L2: No dale, dale.
	L1: Bueno.
	L3 *voz en off*: No dejes que el alcohol arruine tu día, no permitas que sea tu último paso. <u>Vans</u> .



Imagen 30- Producciones escolares. Campañas de bien público.
Presentación de producción número 312. Guión para pieza radial.





CONTROL	ESTUDIO
FX: Sonido de ambiente partido de Fútbol. Gol. Queda de fondo murmullo.	
FX: Silbato de entretiempo	-L1: (respira fuerte) Che, ¿Por qué no juegas? -L2: (cansado) no sabes, estoy muerto -L1: ¿Qué pasó? -L2: Ayer saliiiiiiiiiiiiiiii -L1: ¡Que copado! y... ¿cómo la pasaste? -L2: La verdad, ni idea, no me acuerdo, pero creo que no estubo tan bueno -L1: Uhhhhh bueno que... (se interrumpe)
FX: Silbato de fin de entretiempo (interrumpiendo vos)	-A1: Chau chau chau, después la seguimos...
FX: Sonido de ambiente partido de Fútbol. Gol. Esfuma.	-Locutor: ¿En serio vas a dejar que una noche (de la que ni siquiera te acordas) te arruine el partido con amigos? Pensalo dos veces, Adidas

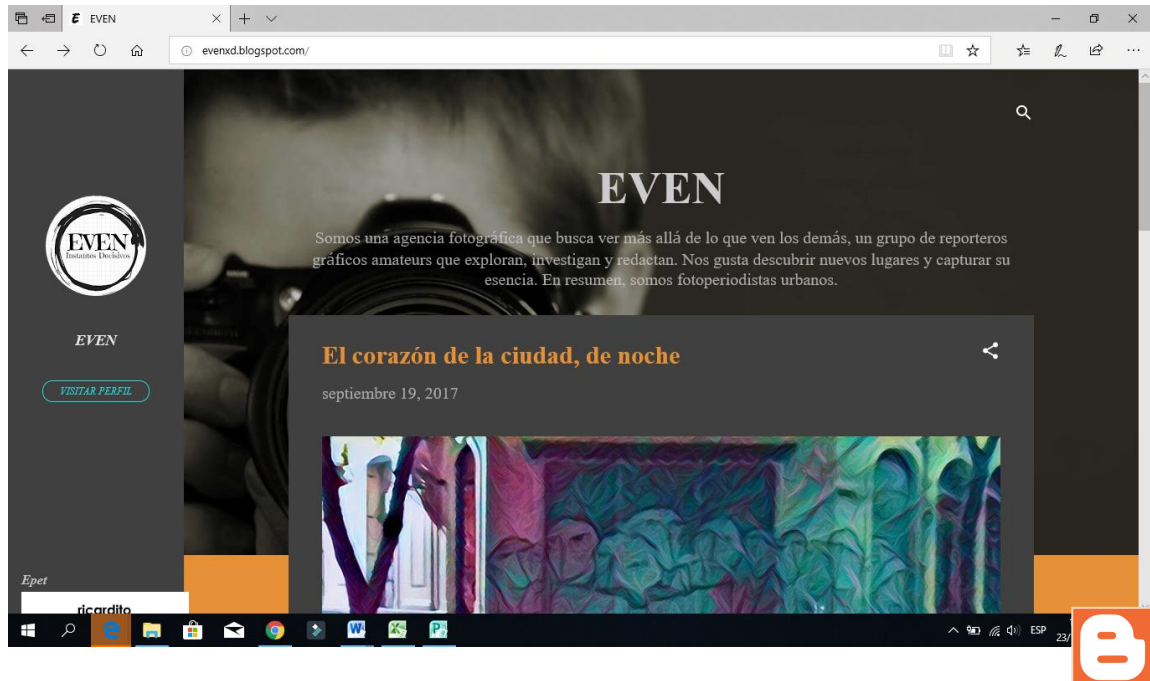


Imagen 34- Producciones escolares. Blogs de agencias de comunicación. Presentación de producción número 285. Página principal.

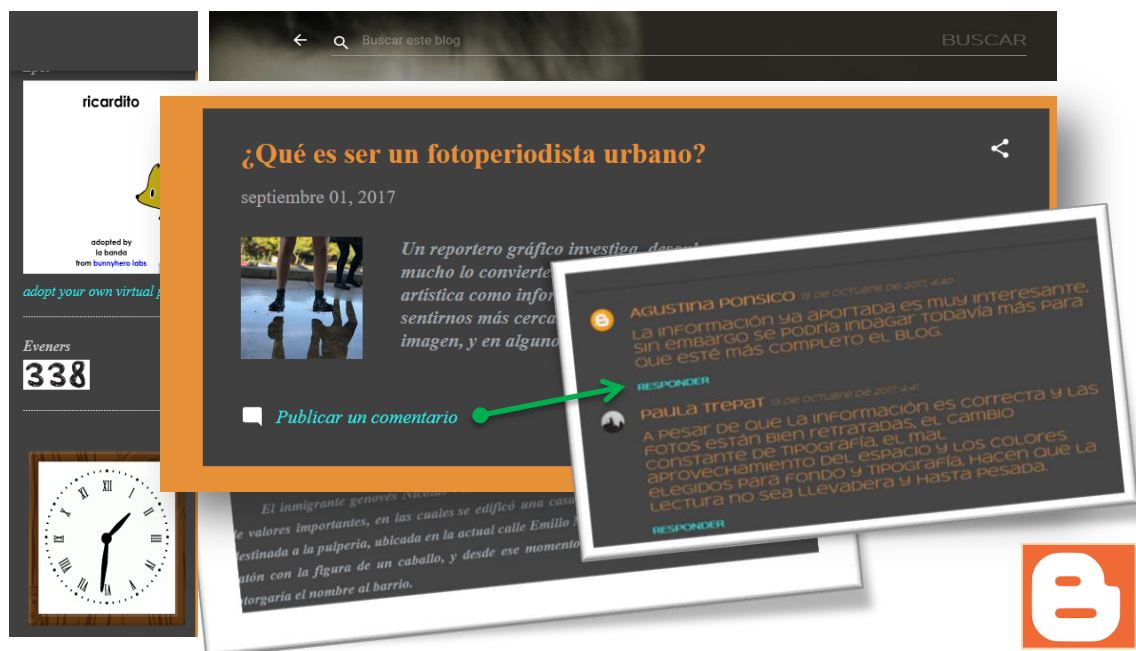


Imagen 35- Producciones escolares. Blogs de agencias de comunicación. Presentación de producción número 285. Entradas, comentarios, buscador y menú lateral.



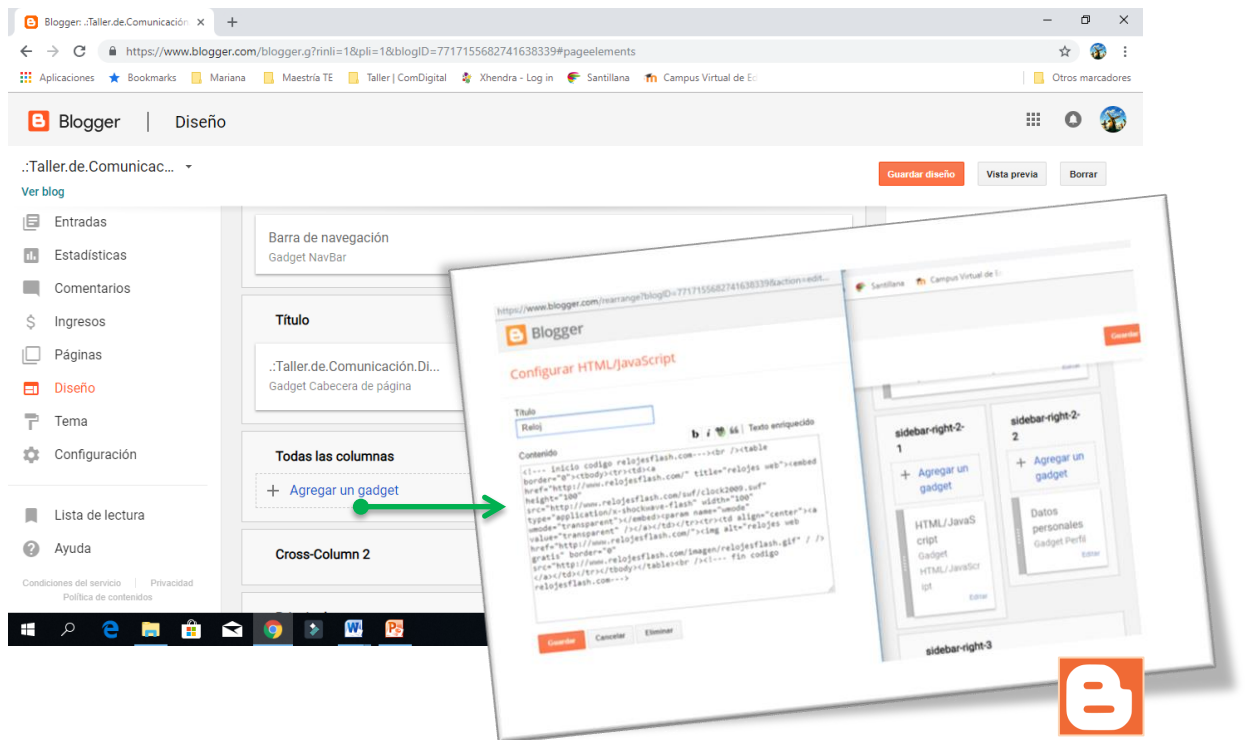


Imagen 36- Producciones escolares. Blogs de agencias de comunicación.
Presentación de producción número 285. Menú de edición y configuración.

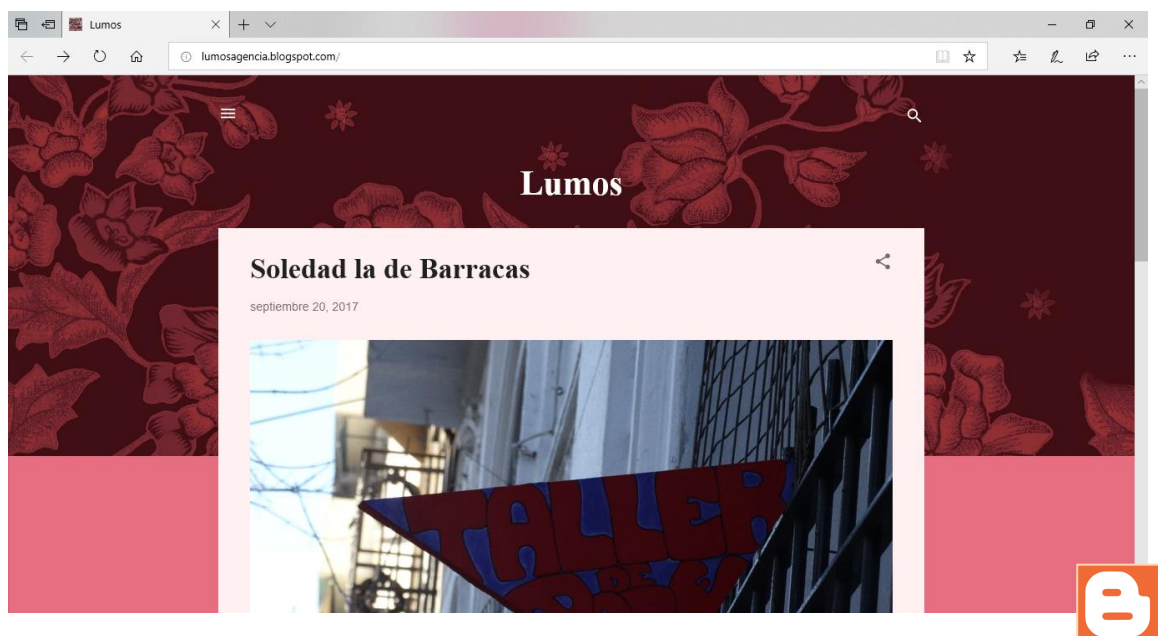


Imagen 37- Producciones escolares. Blogs de agencias de comunicación.
Presentación de producción número 286. Página principal.



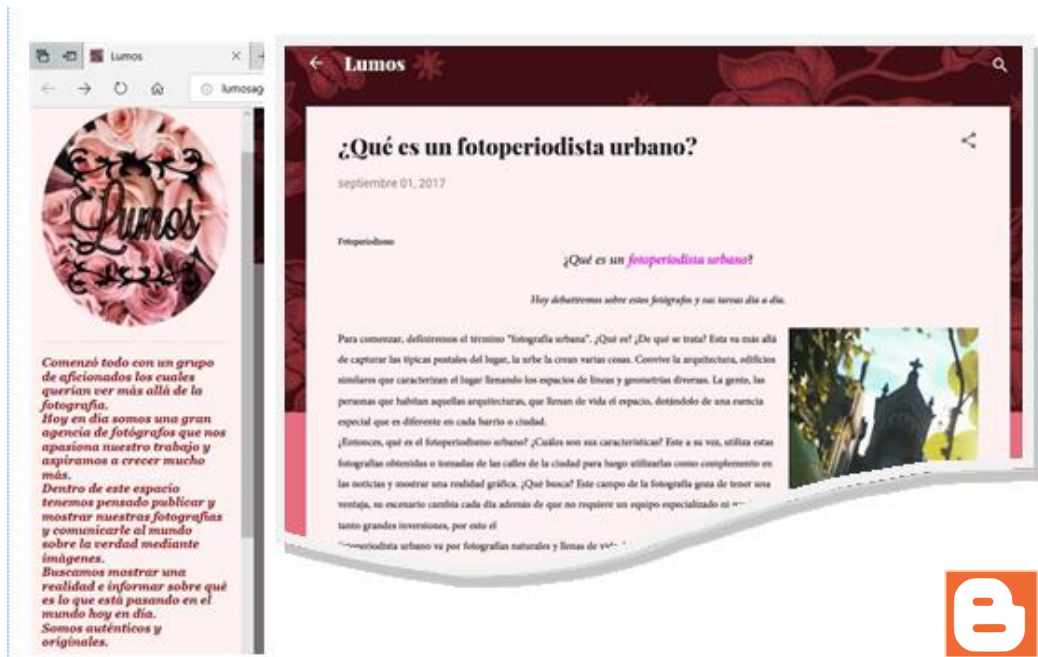


Imagen 38- Producciones escolares. Blogs de agencias de comunicación.
Presentación de producción número 285. Entradas, buscador y menú lateral.

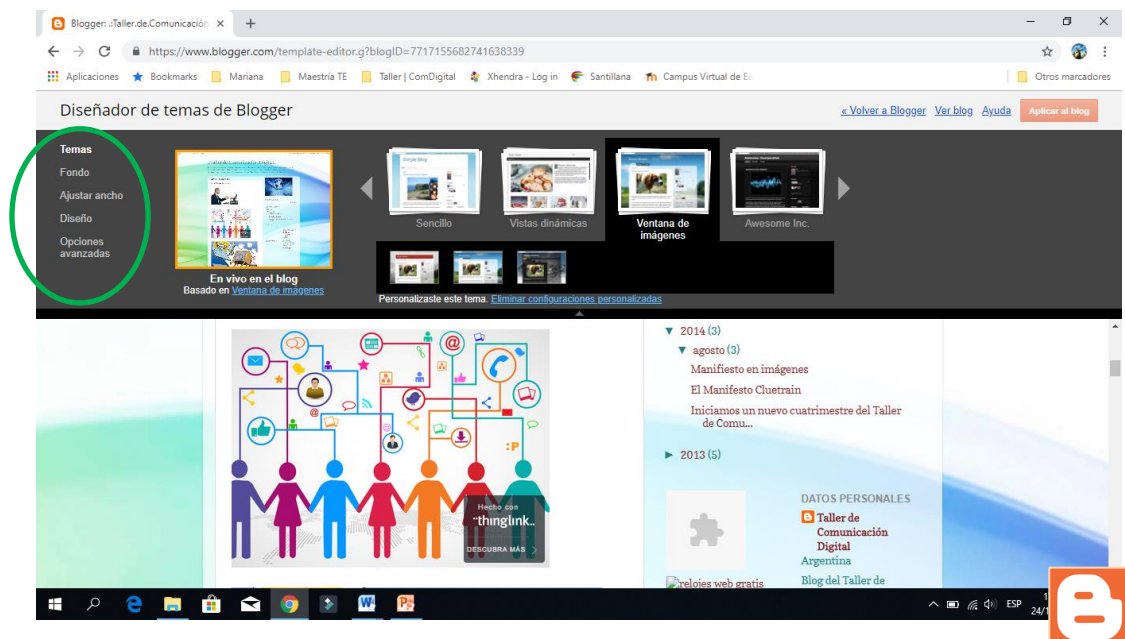


Imagen 39- Producciones escolares. Blogs de agencias de comunicación.
Presentación de producción número 285. Menú de edición de diseño.



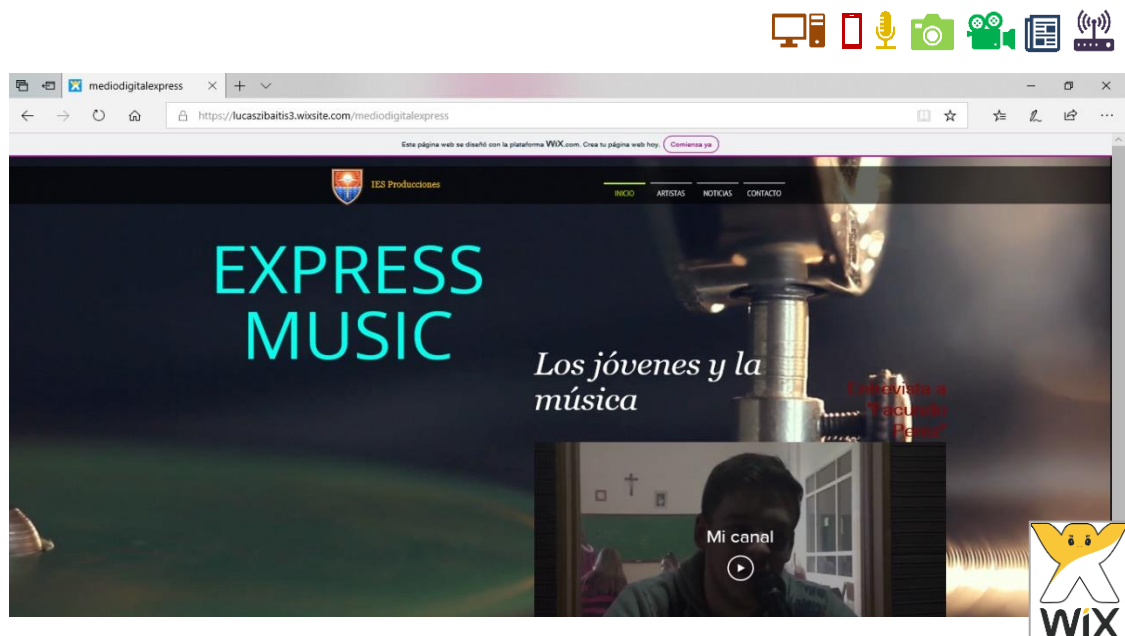


Imagen 40- Producciones escolares. Prototipado de medios digitales. Presentación de producción número 15. Página principal.

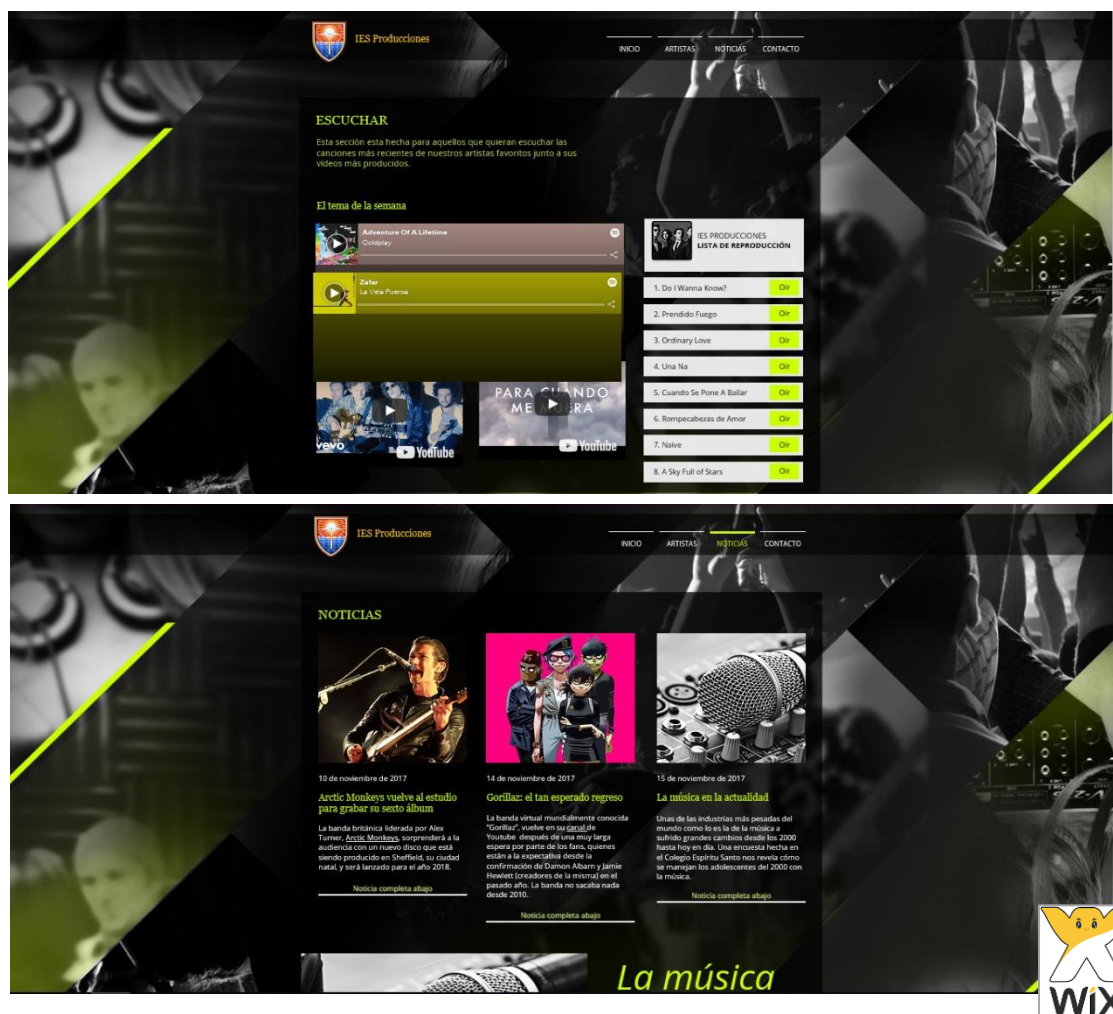


Imagen 41- Producciones escolares. Prototipado de medios digitales. Presentación de producción número 15. Listas de reproducción y sección noticias.



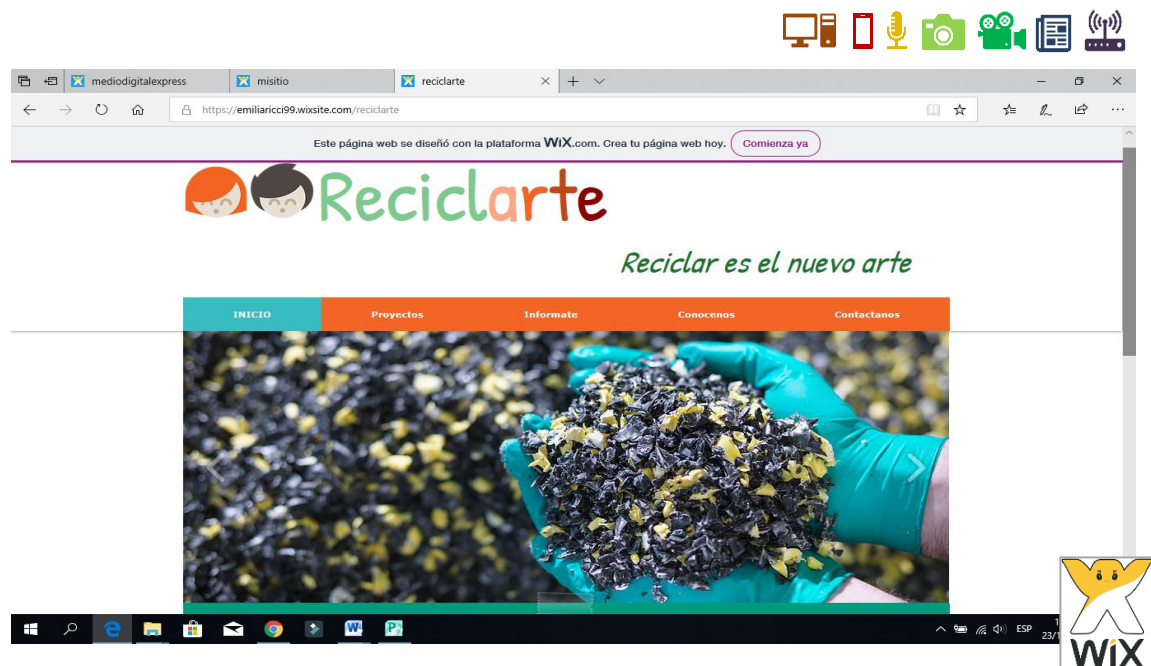


Imagen 42- Producciones escolares. Prototipado de medios digitales.
Presentación de producción número 20. Página principal.



Imagen 43- Producciones escolares. Prototipado de medios digitales.
Presentación de producción número 20. Sección de noticias y novedades.



4. Imágenes de referencia

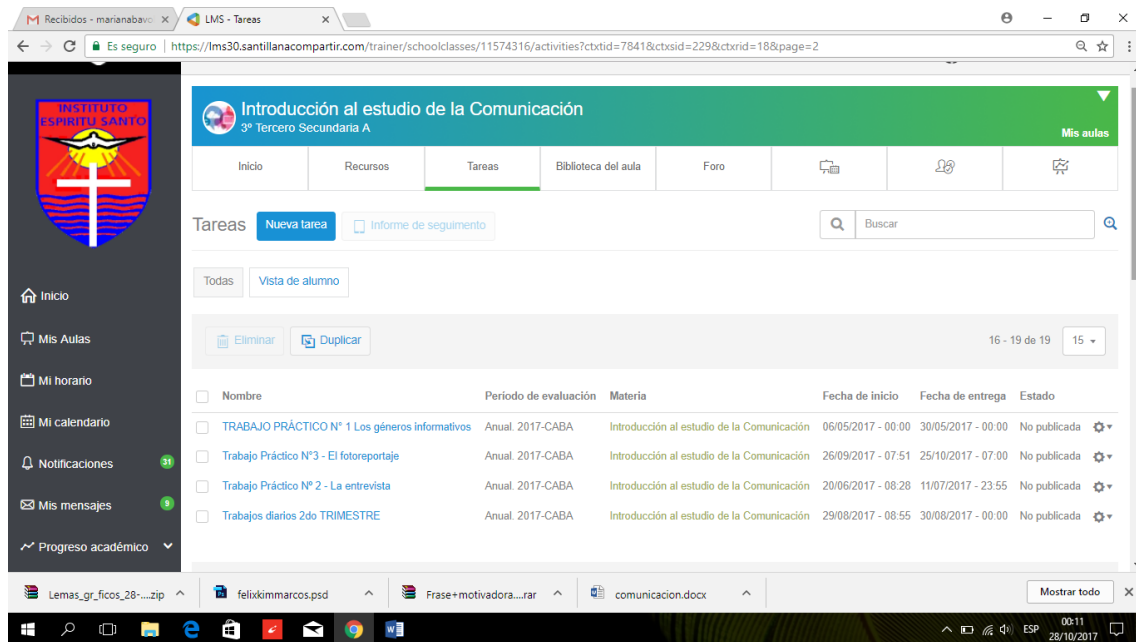


Imagen 44 – Plataforma Santillana. Tareas.

Los docentes (D1, D2 y D4) utilizan la plataforma para el registro de tareas digitales. Las consignas se comparten y descargan de forma digital. Luego, los alumnos, suben sus entregables en la misma plataforma.

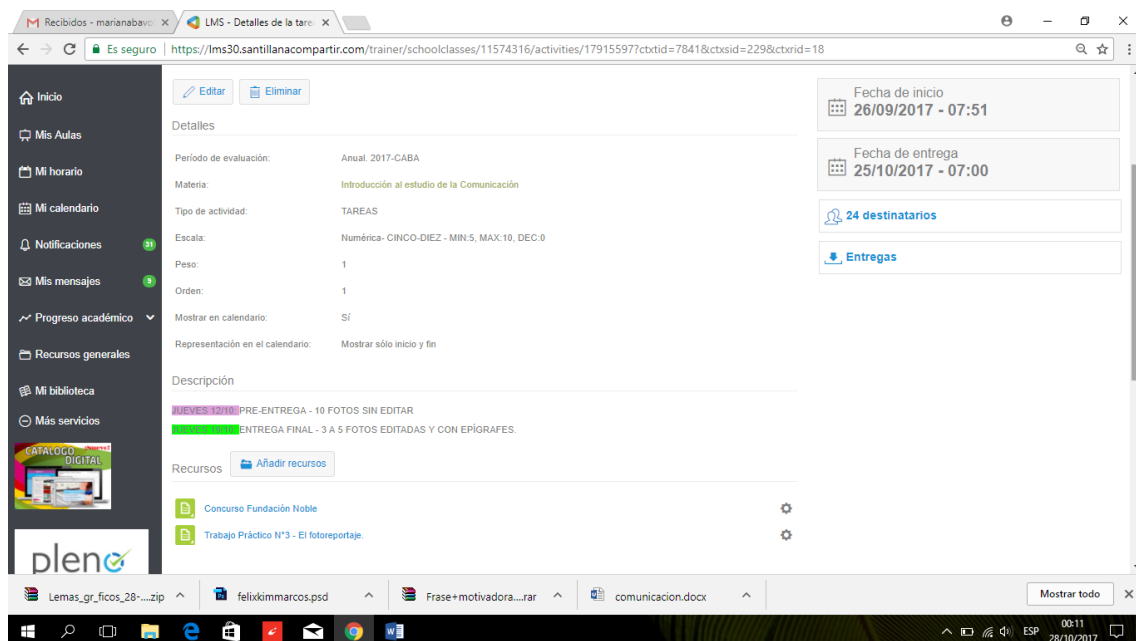


Imagen 45 – Plataforma Santillana. Detalles.

Los docentes (D1, D2 y D4) utilizan la plataforma para registro de tareas digitales. En cada una de las consignas se detalla el material complementario de las actividades. Se puntualizan fechas de entregas, descripción y calendarización de las actividades.



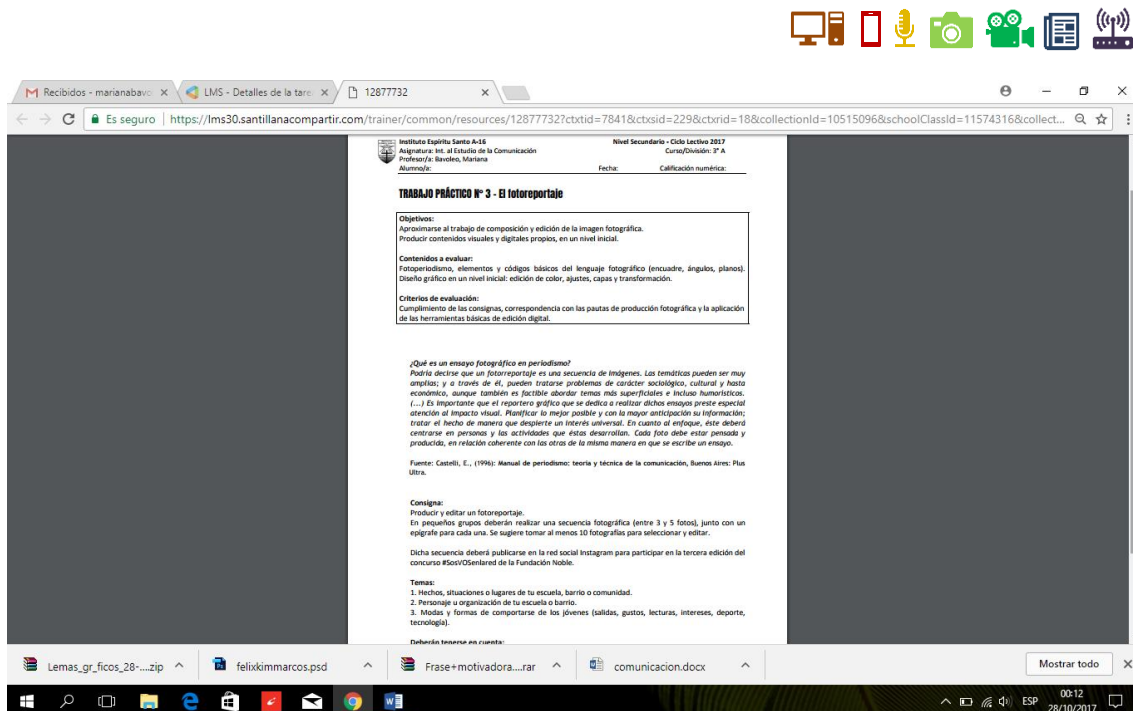


Imagen 46 – Plataforma Santillana. Consignas.

Los docentes (D1, D2 y D4) utilizan la plataforma para presentar las consignas. Se incluyen objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Los documentos elaborados están a disposición de los alumnos para guiar todas las instancias de trabajo.

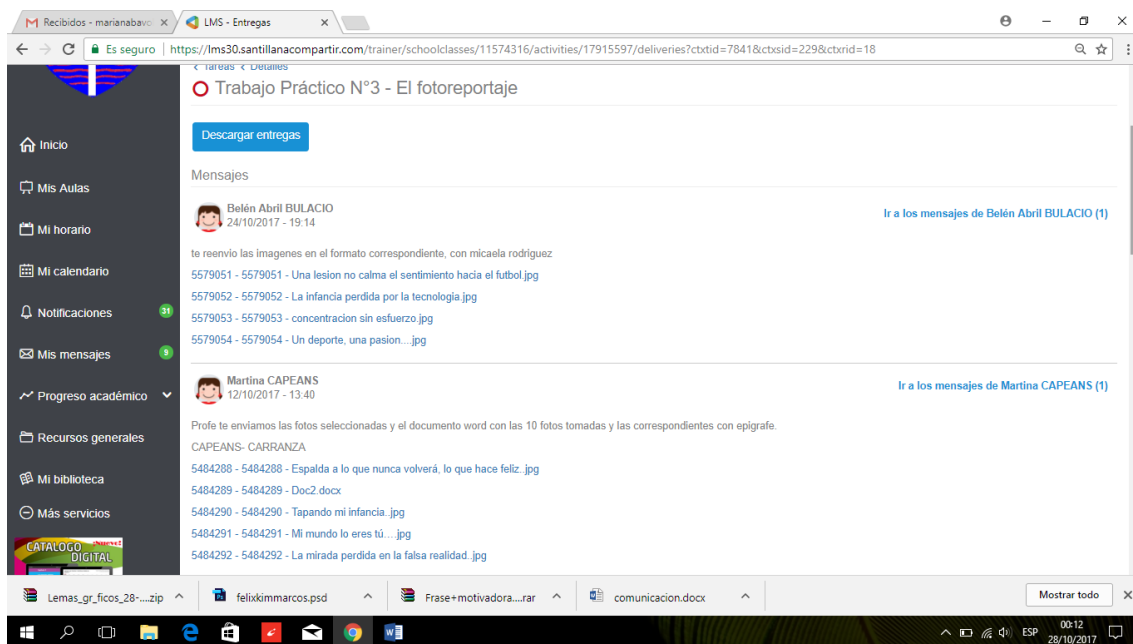


Imagen 47 – Plataforma Santillana. Entregas.

Los docentes (D1, D2 y D4) utilizan la plataforma para recibir entregas de trabajos de sus alumnos. Pantalla de visualización de archivos entregados.



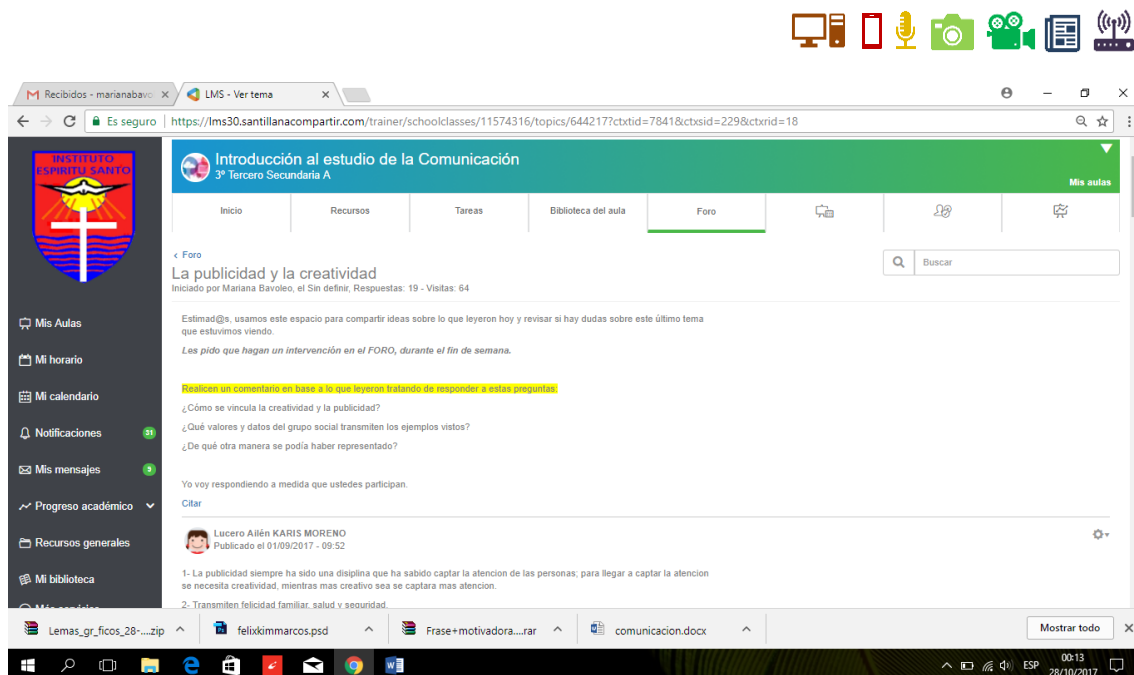


Imagen 48 – Plataforma Santillana. Foros.

Los alumnos y docentes (D1, D2 y D4) comparten espacios de reflexión grupal en foros destinados a ampliar el trabajo de la cursada.

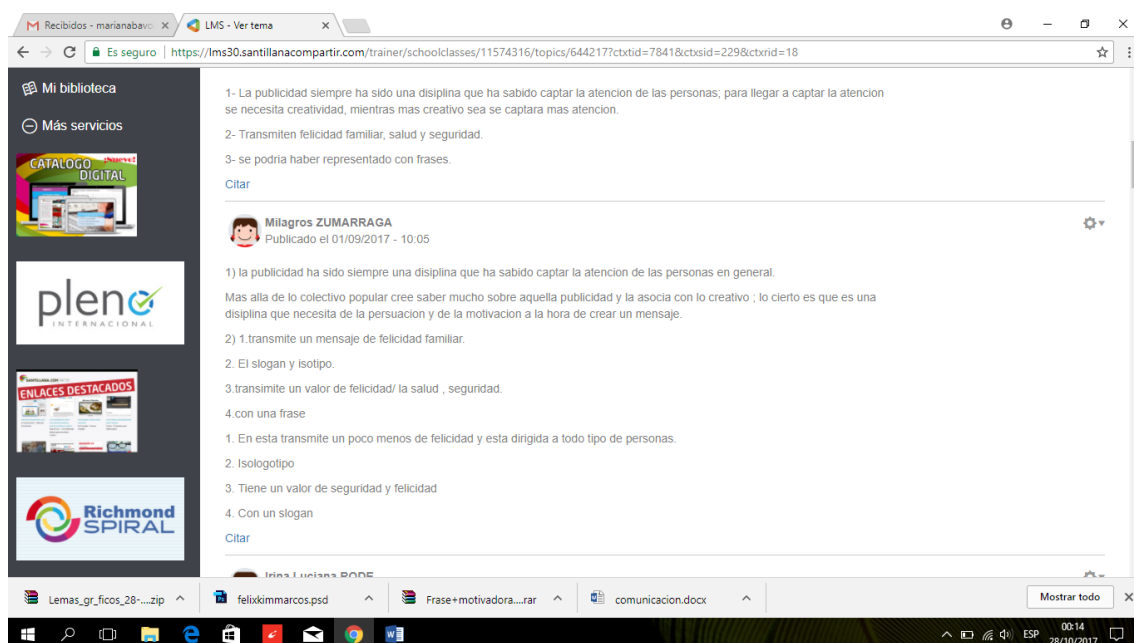


Imagen 49 – Plataforma Santillana. Foros.

Los alumnos y docentes (D1, D2 y D4) comparten espacios de reflexión grupal en foros destinados a ampliar el trabajo de la cursada.



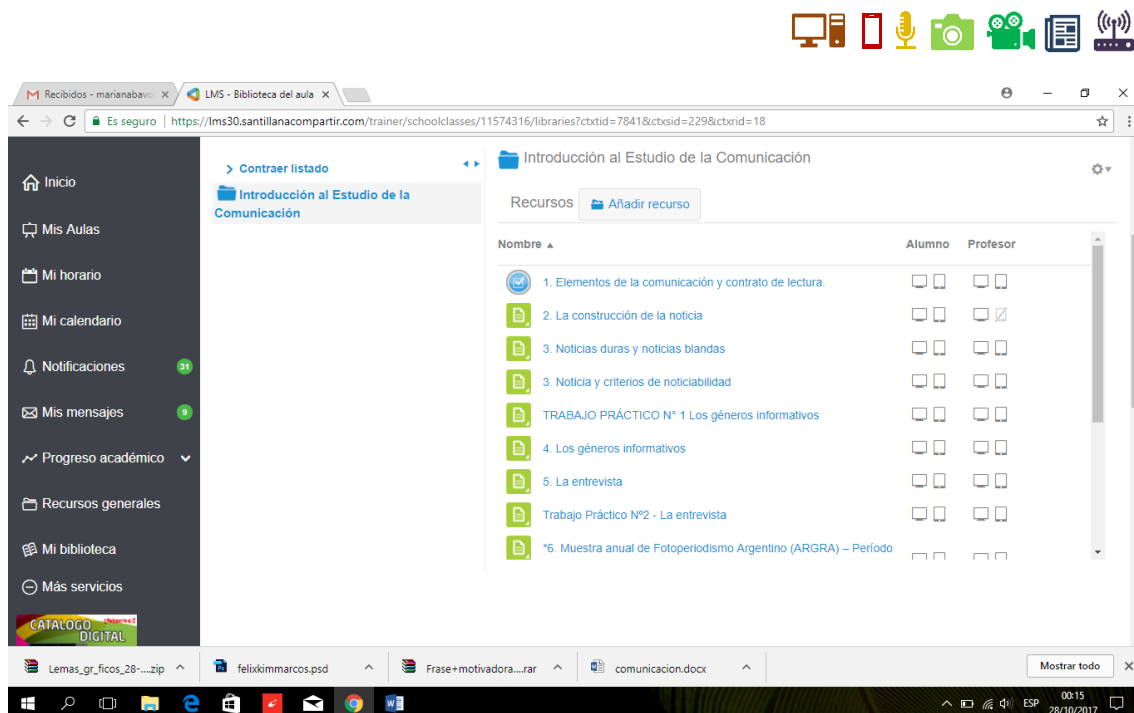


Imagen 50 – Plataforma Santillana. Biblioteca de recursos.

Los alumnos y docentes (D1, D2 y D4) comparten espacios de recursos digitales. Se cargan documentos, presentaciones, casos producciones y bibliografía.

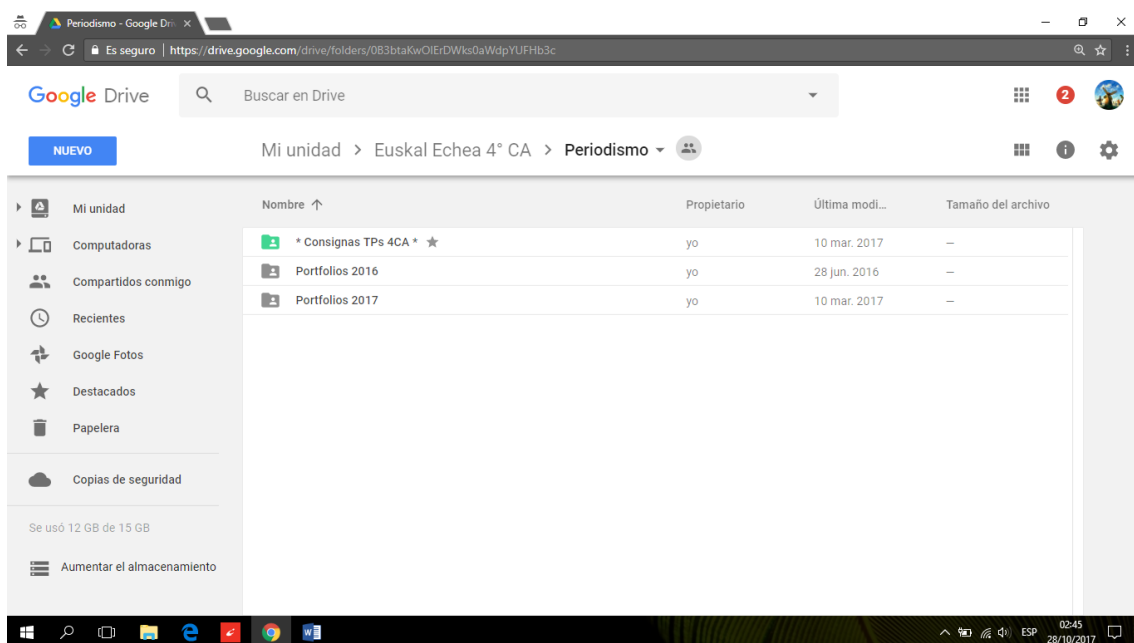


Imagen 51 – Plataforma Google Drive. Carpeta compartida de cursada.

Los alumnos y docentes (D2, D4 y D5) comparten una carpeta digital en donde se incluyen consignas de trabajo y portfolios digitales de los alumnos. Cada alumno/grupo tiene una subcarpeta donde carga sus producciones y trabaja de forma colaborativa.



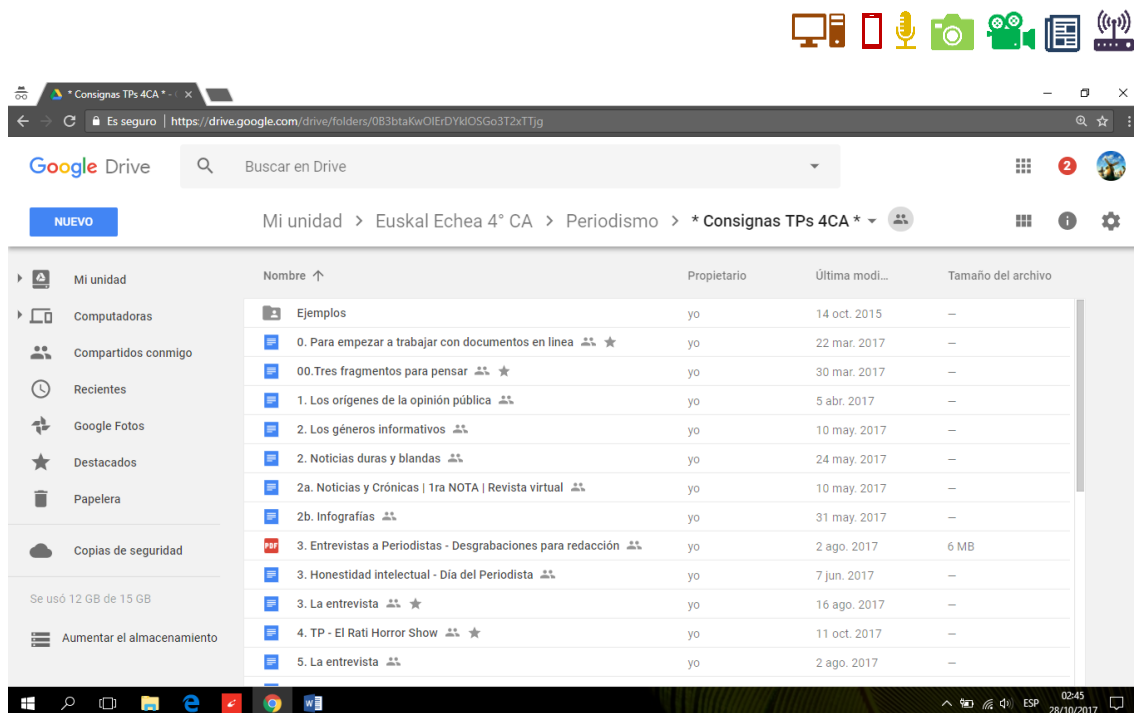


Imagen 52 – Plataforma Google Drive. Carpeta compartida de consignas.

Los docentes (D2, D4 y D5) también utilizan una carpeta de consignas que incluye todo el material para el trabajo diario. Se incluyen secuencias de actividades (con objetivos, criterios y herramientas a utilizar), ejemplos de trabajos anteriores y presentaciones.



Imagen 53 – Plataforma Google Drive. Consignas.

La carpeta de consignas incluye todo el material para el trabajo diario. Los docentes (D2, D4 y D5) incluyen secuencias de actividades con objetivos, criterios y herramientas a utilizar.



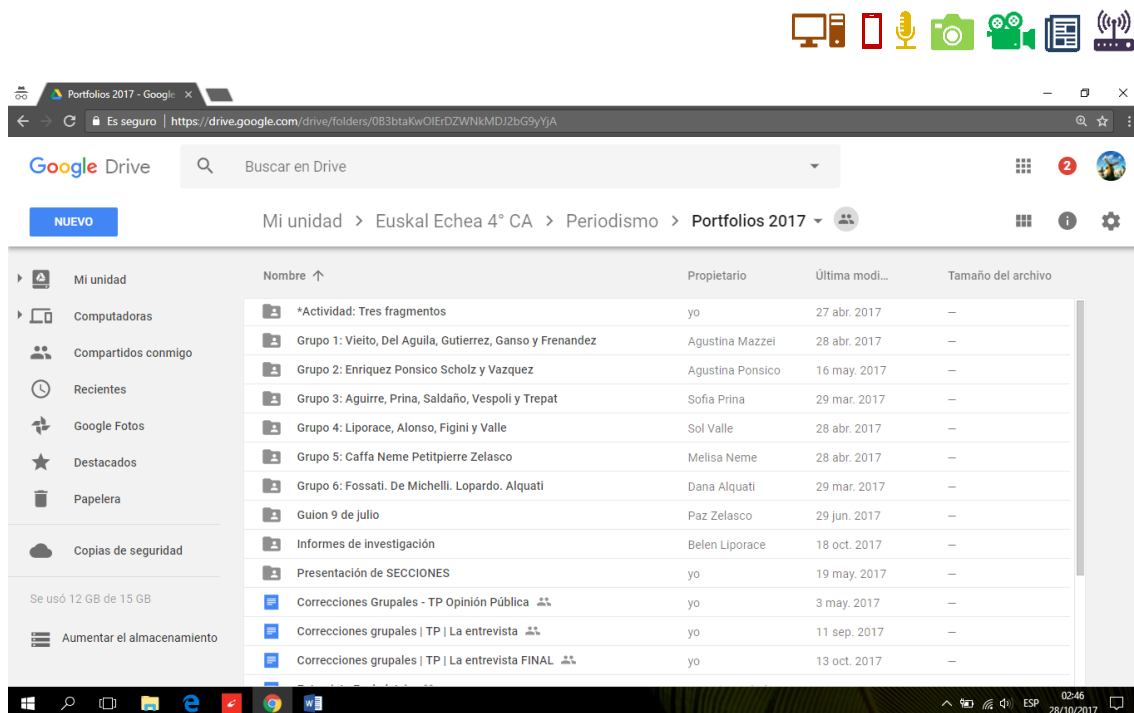


Imagen 54 – Plataforma Google Drive. Portfolios de alumnos.

Los docentes (D2, D4 y D5) gestionan el seguimiento de portfolios digitales. Cada alumno/grupo tiene una sub-carpeta donde carga sus producciones y trabaja de forma colaborativa. Los alumnos gestionan sus documentos: crean, suben, editan y comparten diferentes tipos de archivos.

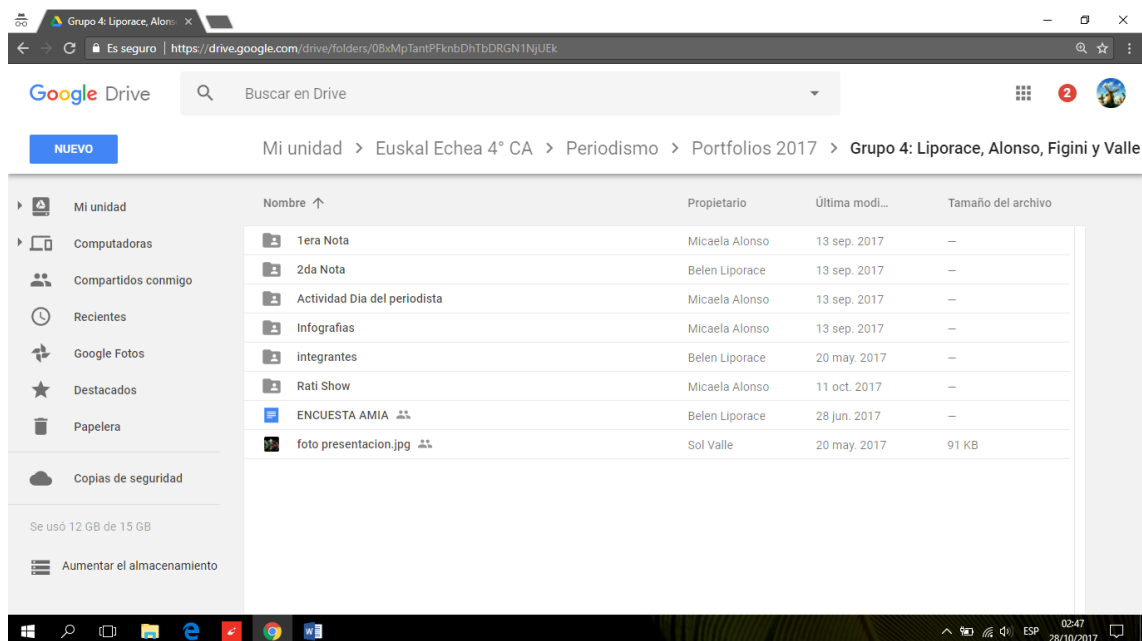


Imagen 55 – Plataforma Google Drive. Portfolios de alumnos.

Los docentes (D2, D4 y D5) gestionan el seguimiento de portfolios digitales. Secuencia de entregas de actividades. Cada integrante colabora y gestiona diferentes documentos.



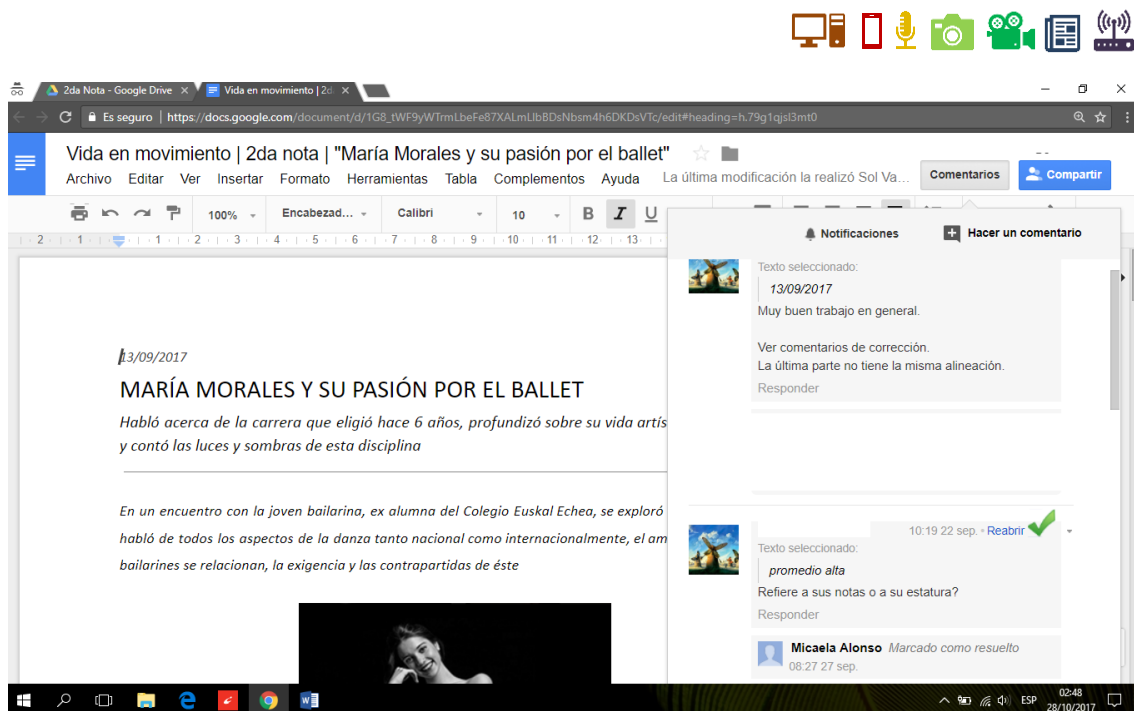


Imagen 56 – Plataforma Google Drive. Seguimiento y corrección de consignas.

Los docentes (D2, D4 y D5) revisan, corrigen y comentan el trabajo de los alumnos mediante comentarios. Los alumnos responden y gestionan las sugerencias.

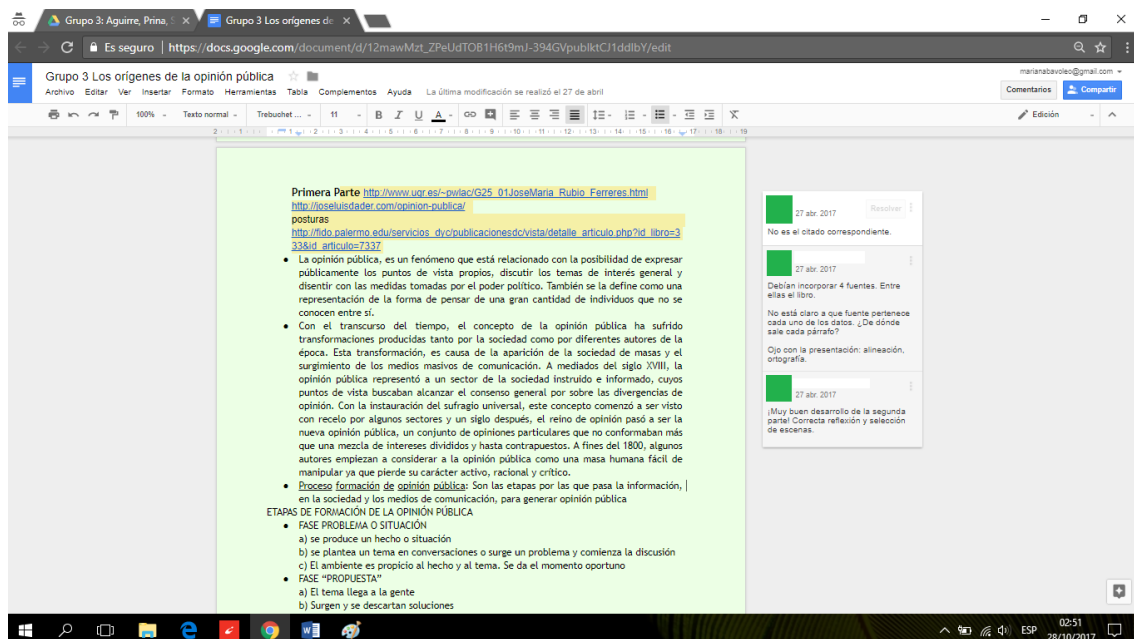


Imagen 57 – Plataforma Google Drive. Seguimiento y corrección de consignas.

Los docentes (D2, D4 y D5) realizan el seguimiento de los trabajos mediante comentarios en cada documento. En general las prácticas de producción tienen instancias de revisión y corrección antes de la entrega final.



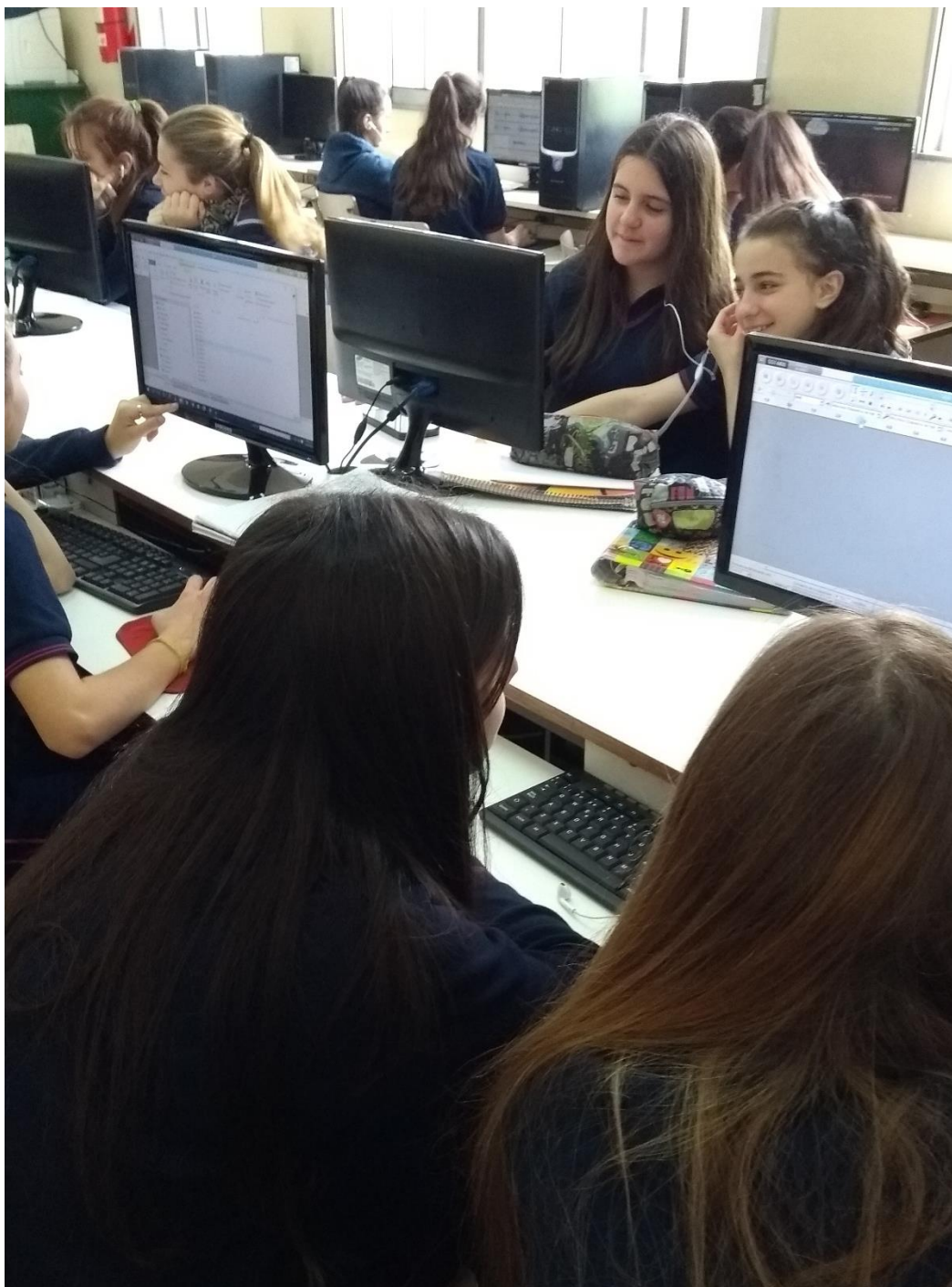


Imagen 58– Gabinete de informática.

Los alumnos trabajan en la edición de boletines sonoros en Audacity.





Imagen 59 – Gabinete de informática.

Los alumnos trabajan en la producción de infografías digitales.

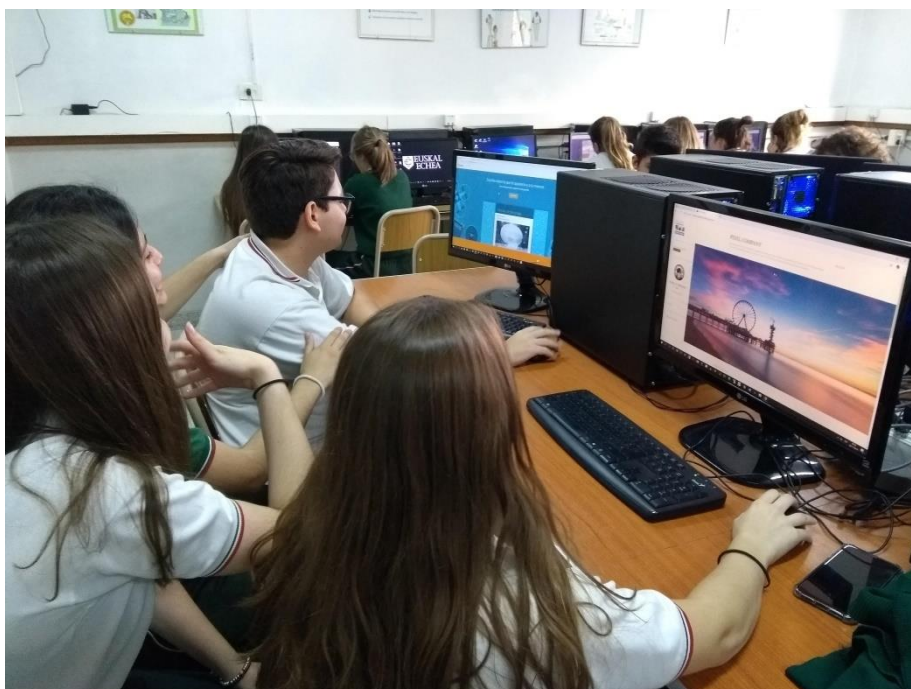


Imagen 60 – Gabinete de informática.

Los alumnos trabajan en la producción de Blogs.





Imagen 61 – Sala de radio.

Los alumnos trabajan en grabaciones de historias sonoras.

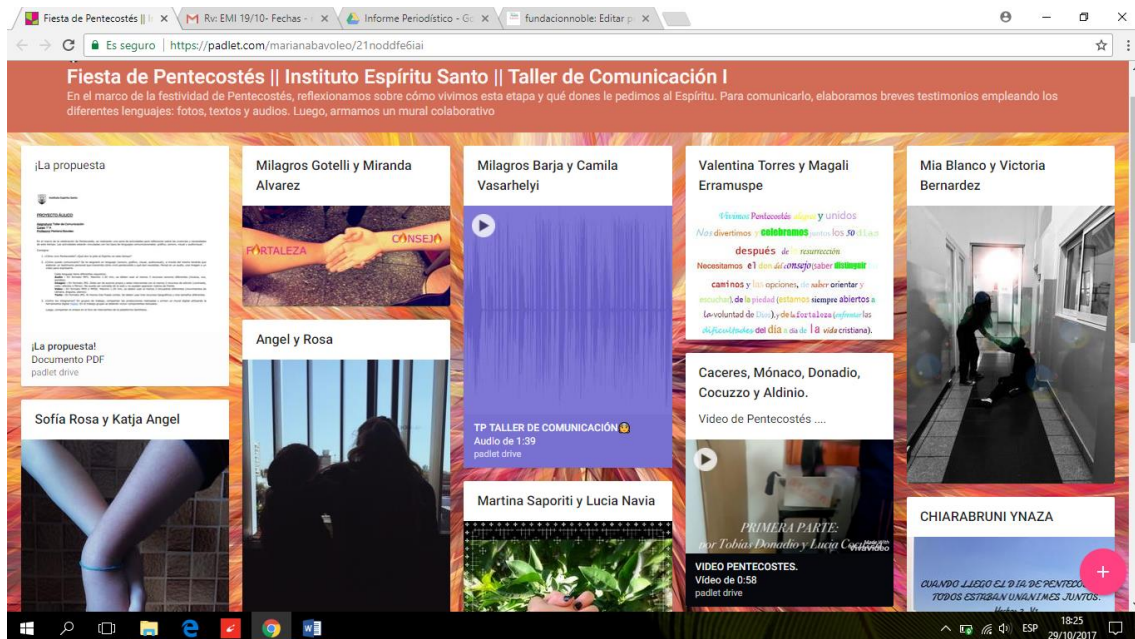


Imagen 62 – Mural digital.

Actividad de trabajo colaborativo. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.



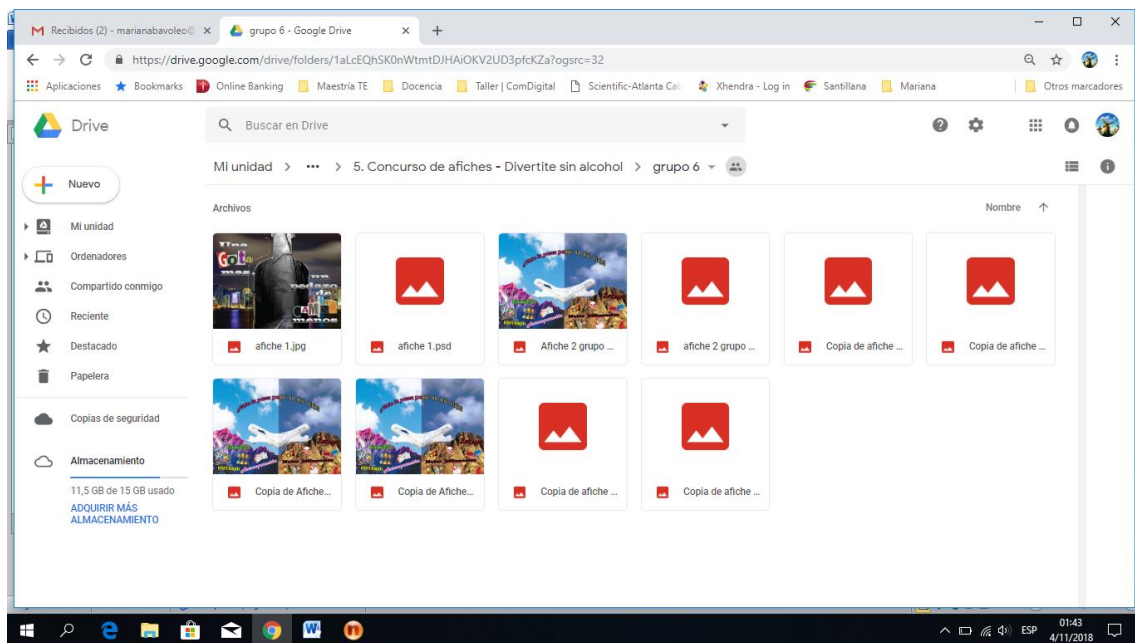


Imagen 63 – Plataforma Google Drive. Producciones.

Los alumnos suben diferentes versiones de sus producciones. Se visualizan las instancias de pre-entrega y correcciones de cada uno de sus trabajos.

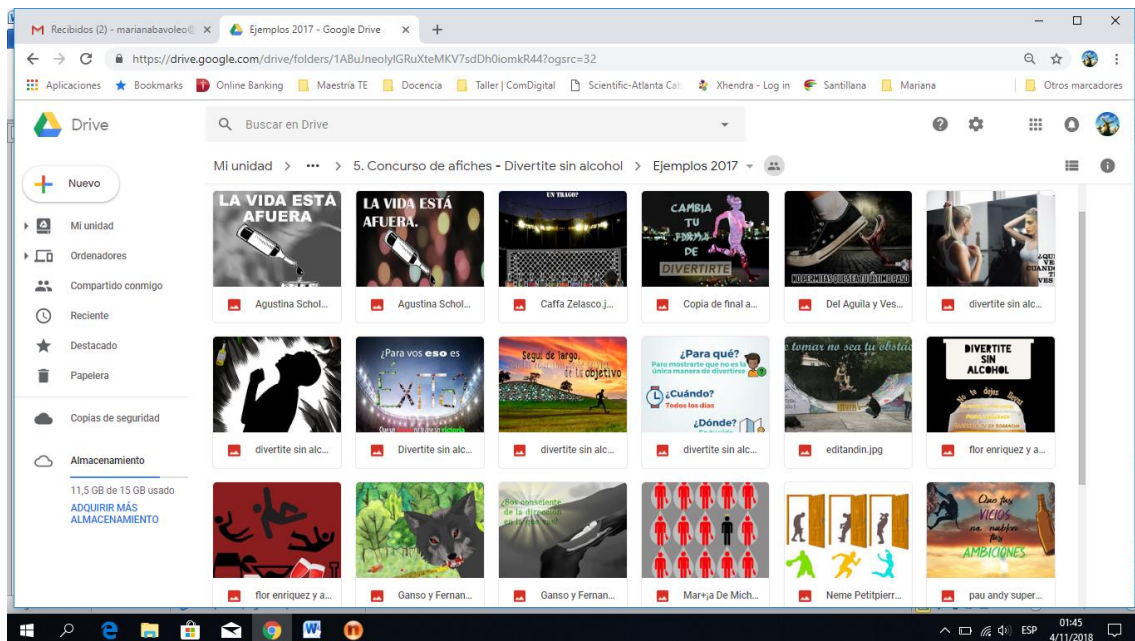


Imagen 64 – Plataforma Google Drive. Producciones.

Los alumnos acceden a trabajos de alumnos de cursadas previas para realizar análisis de casos y explorar cada lenguaje.



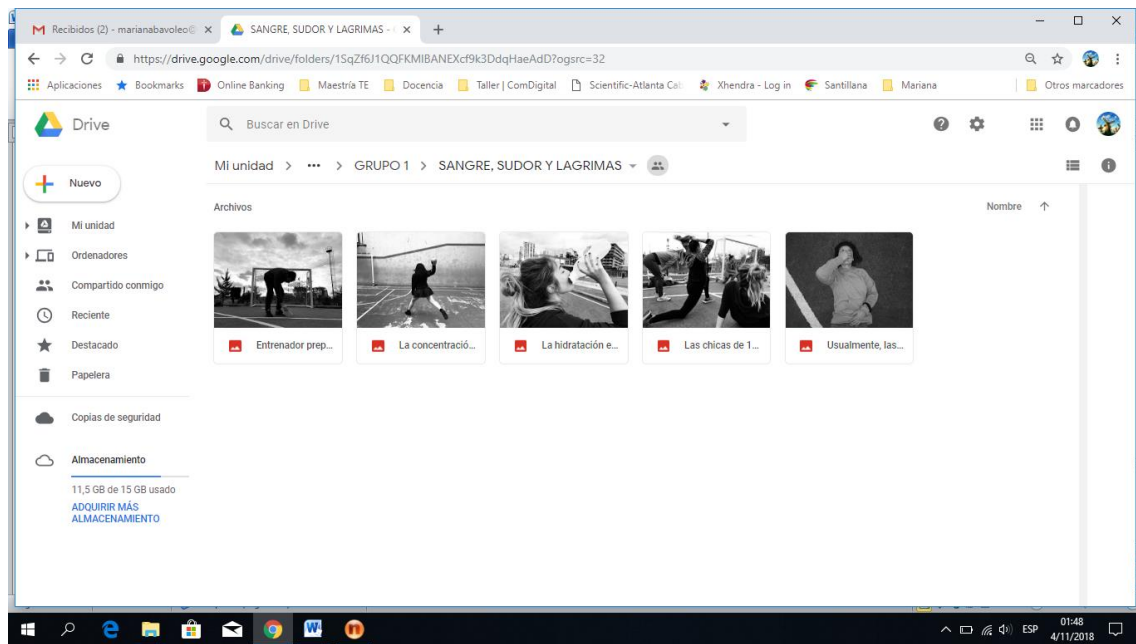


Imagen 64 – Plataforma Google Drive. Producciones.

Los alumnos acceden a trabajos de alumnos de cursadas previas para realizar análisis de casos y explorar cada lenguaje.

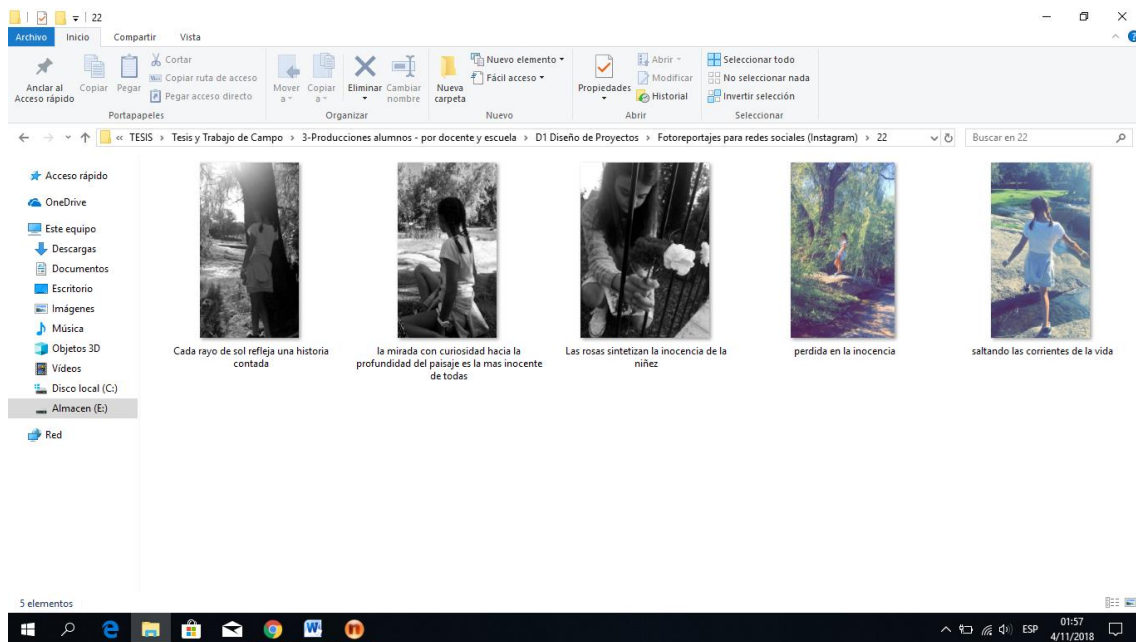


Imagen 66 – Producciones escolares. D1- Diseño de proyectos.

Fotorreportajes para redes sociales (Instagram). Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.



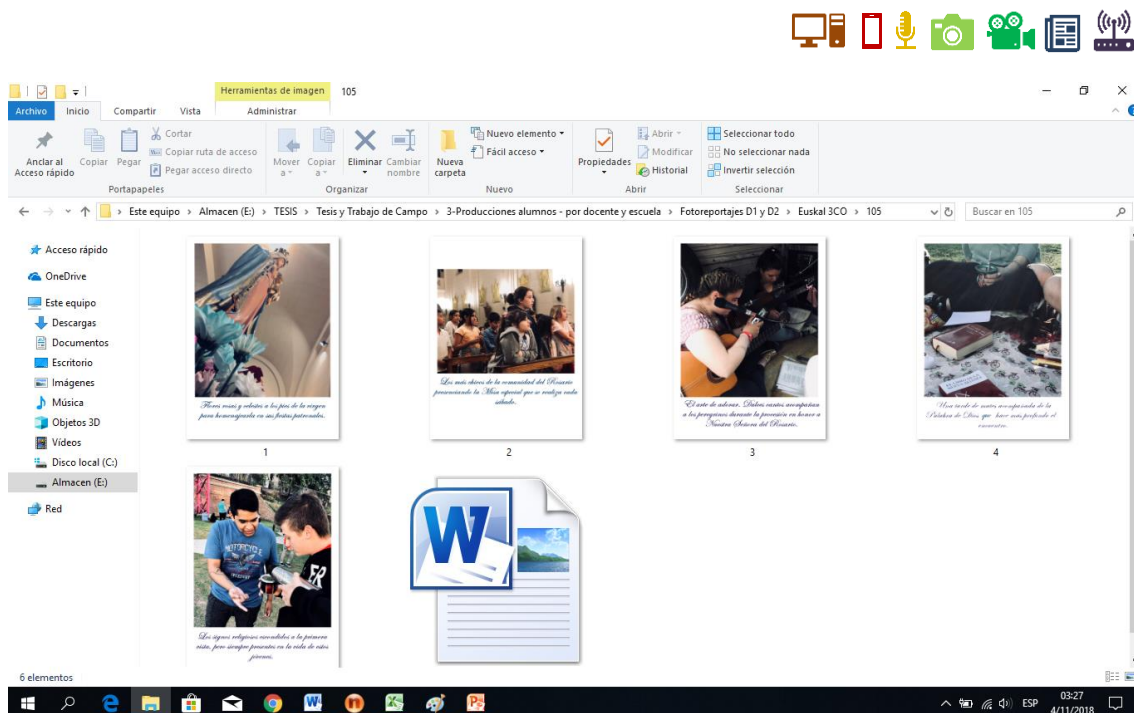


Imagen 67 – Producciones escolares. D2 – Comunicación corporativa.

Fotorreportajes para redes sociales (Instagram). Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.

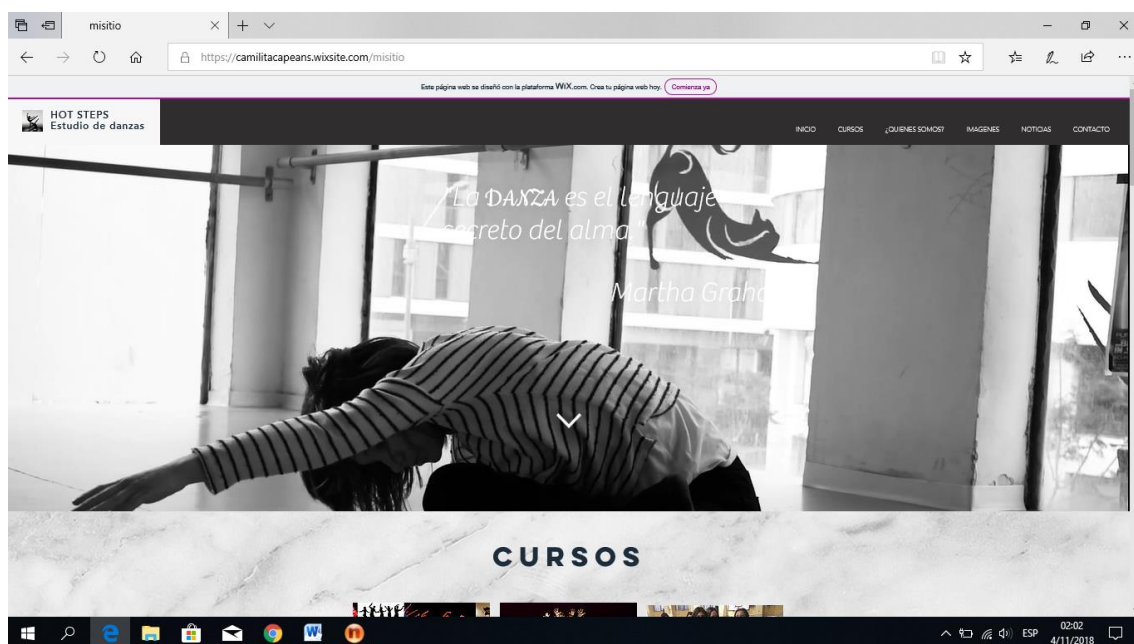


Imagen 68 – Producciones escolares. D1- Diseño de proyectos.

Prototipado de medios digitales. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.



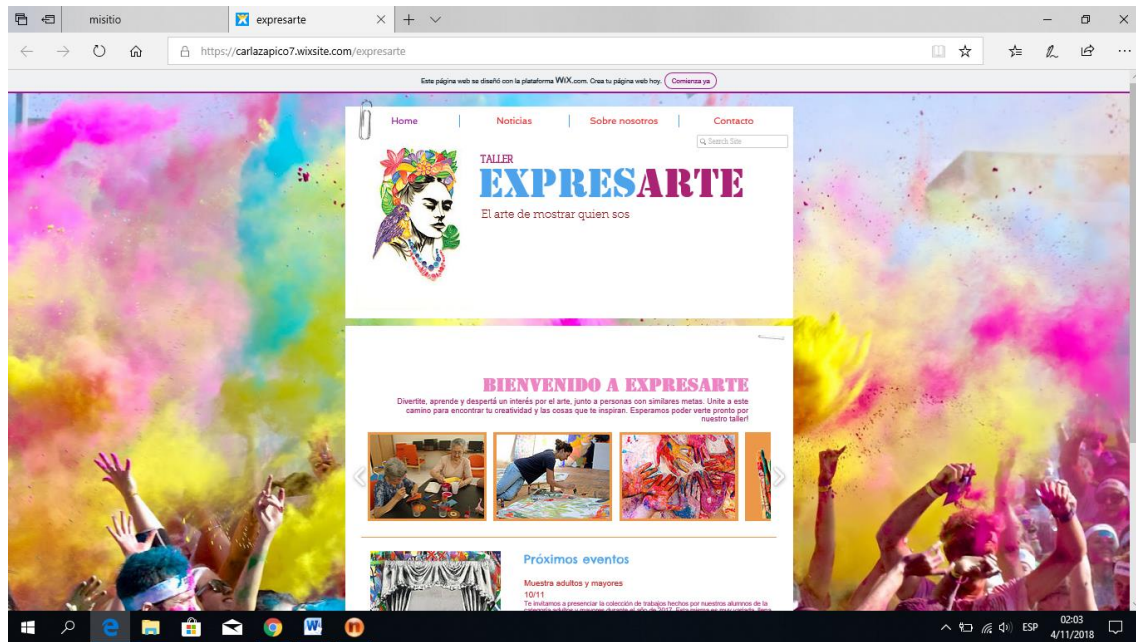


Imagen 69 – Producciones escolares. D1- Diseño de proyectos.
Prototipado de medios digitales. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.

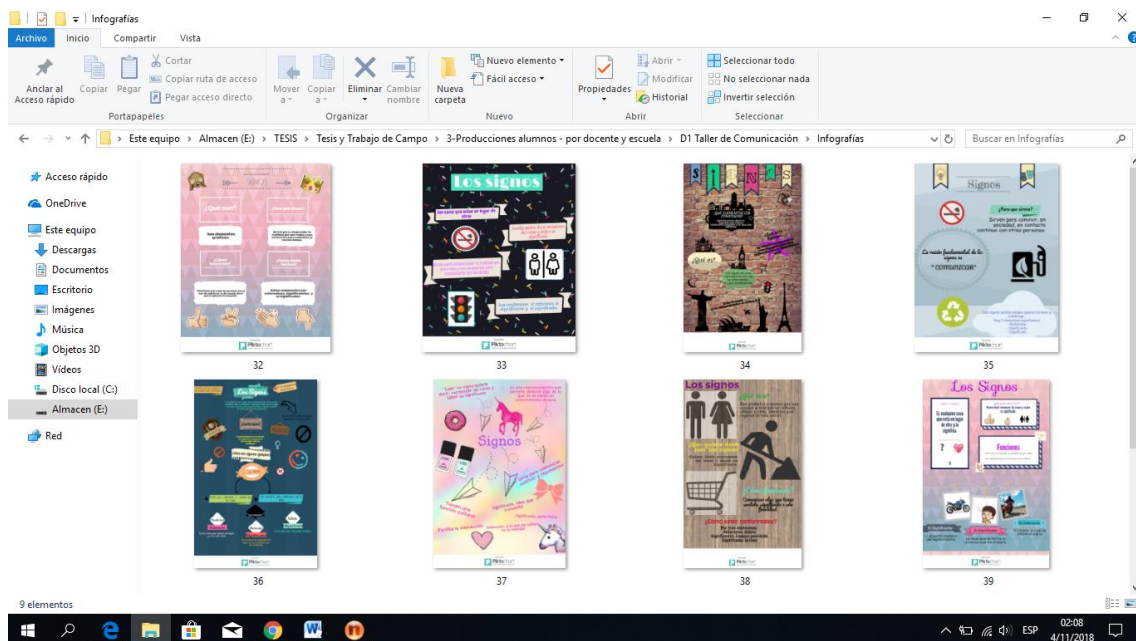


Imagen 70 – Producciones escolares. D1- Taller de Comunicación.
Infografías. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.



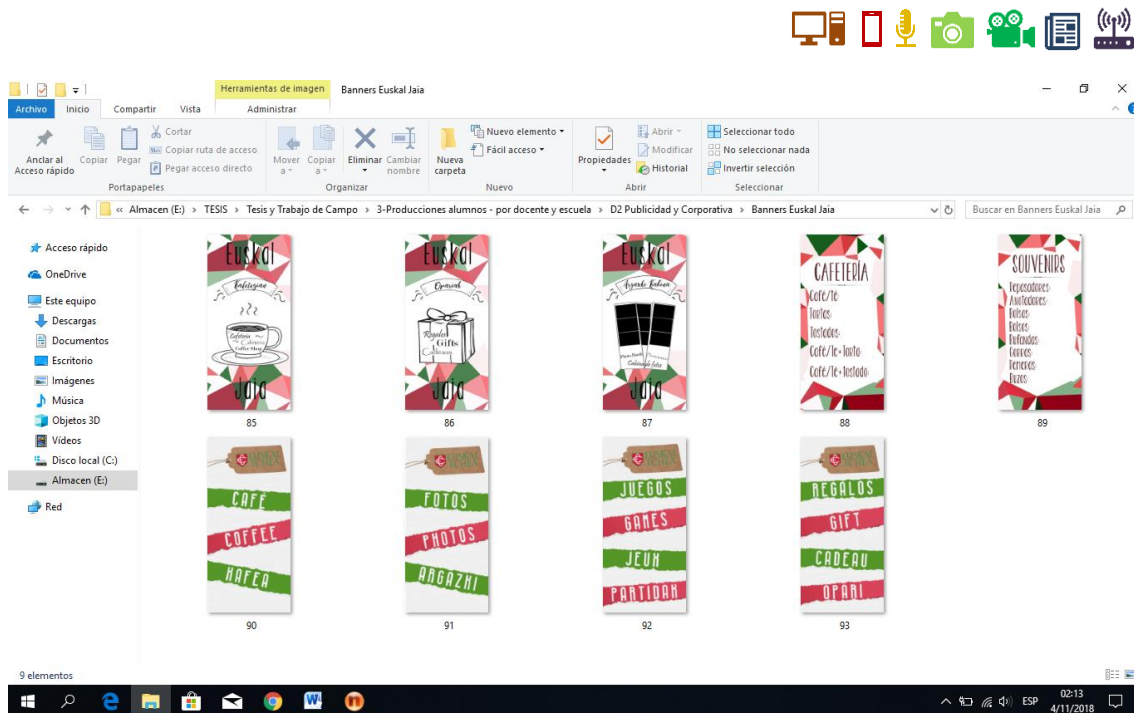


Imagen 71 – Producciones escolares. D2- Comunicación Corporativa.
Banners. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.

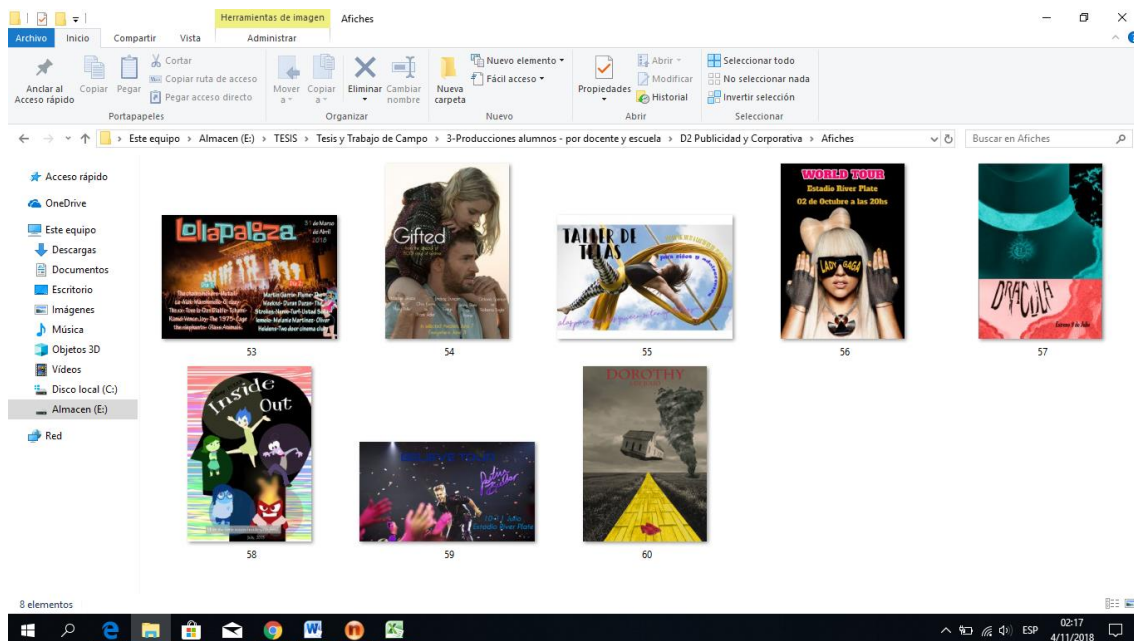


Imagen 72 – Producciones escolares. D2- Publicidad.
Afiches. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.



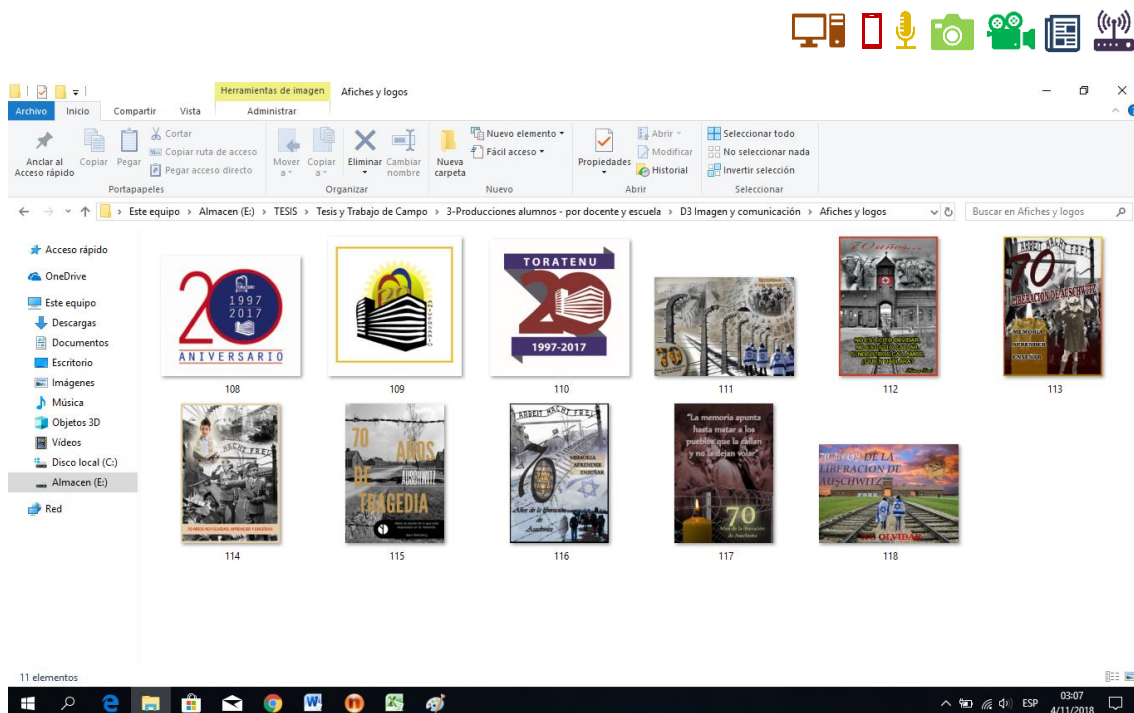


Imagen 72 – Producciones escolares. D3- Imagen y Comunicación.
Logos y afiches. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.

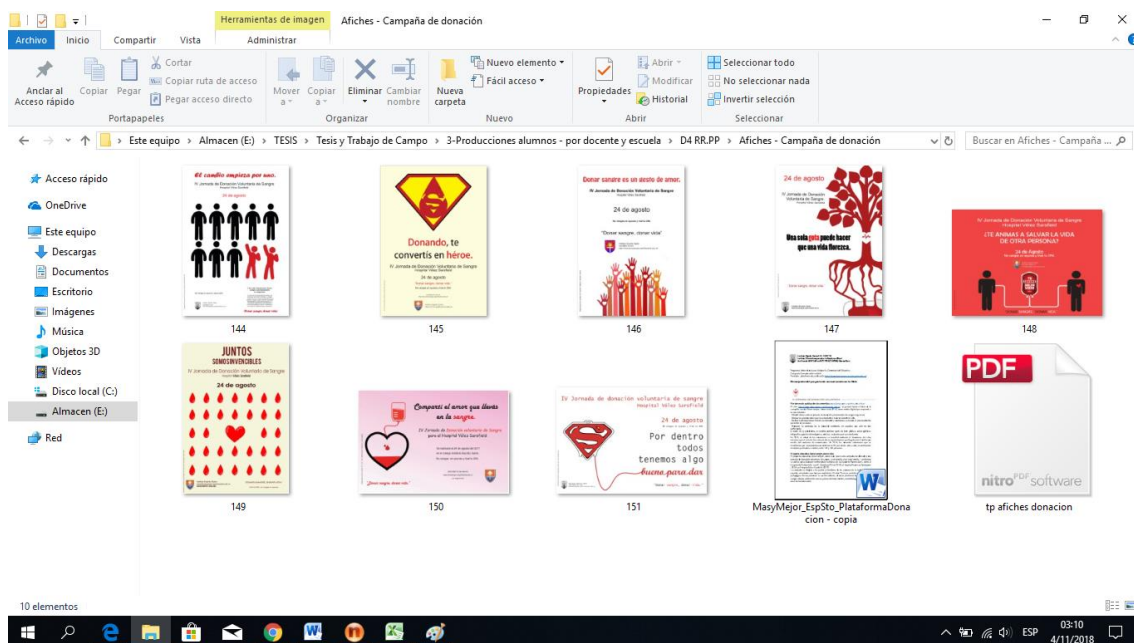


Imagen 73 – Producciones escolares. D4- RRPP.
Campaña de afiches. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.



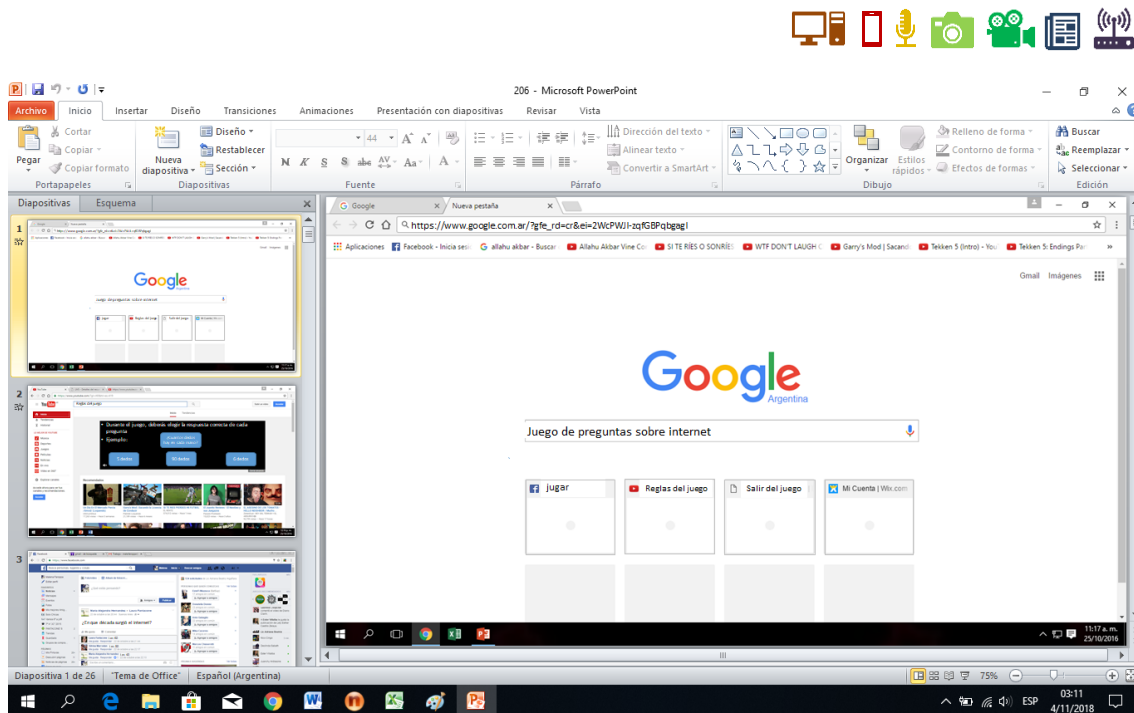


Imagen 74 – Producciones escolares. D4- Taller de Comunicación.
Juegos interactivos. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.

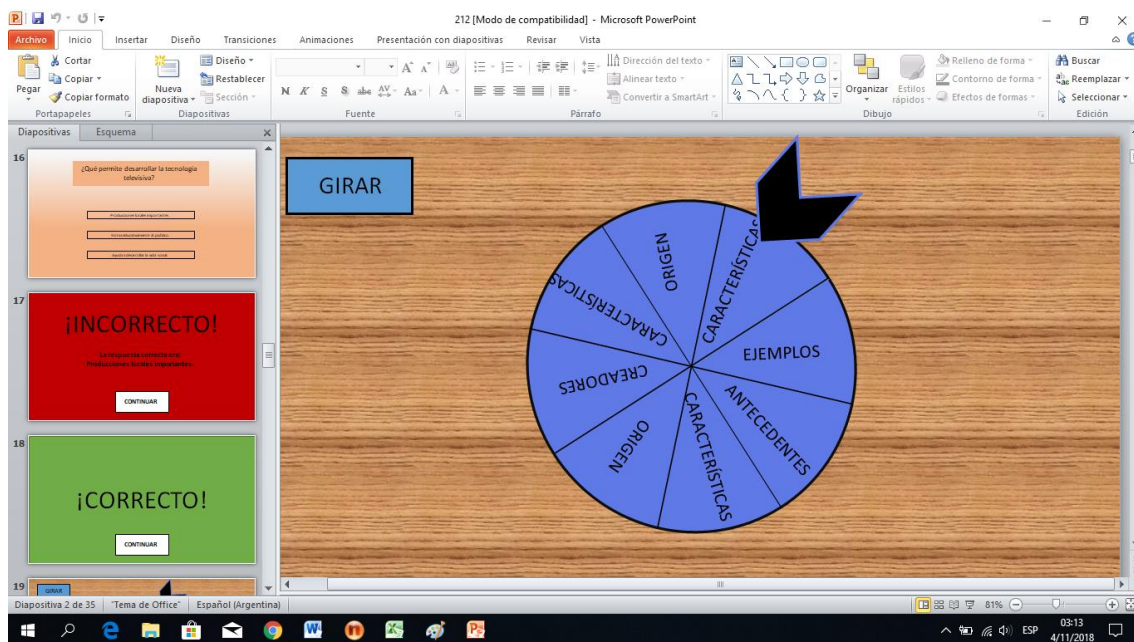


Imagen 75 – Producciones escolares. D4- Taller de Comunicación.
Juegos interactivos. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.



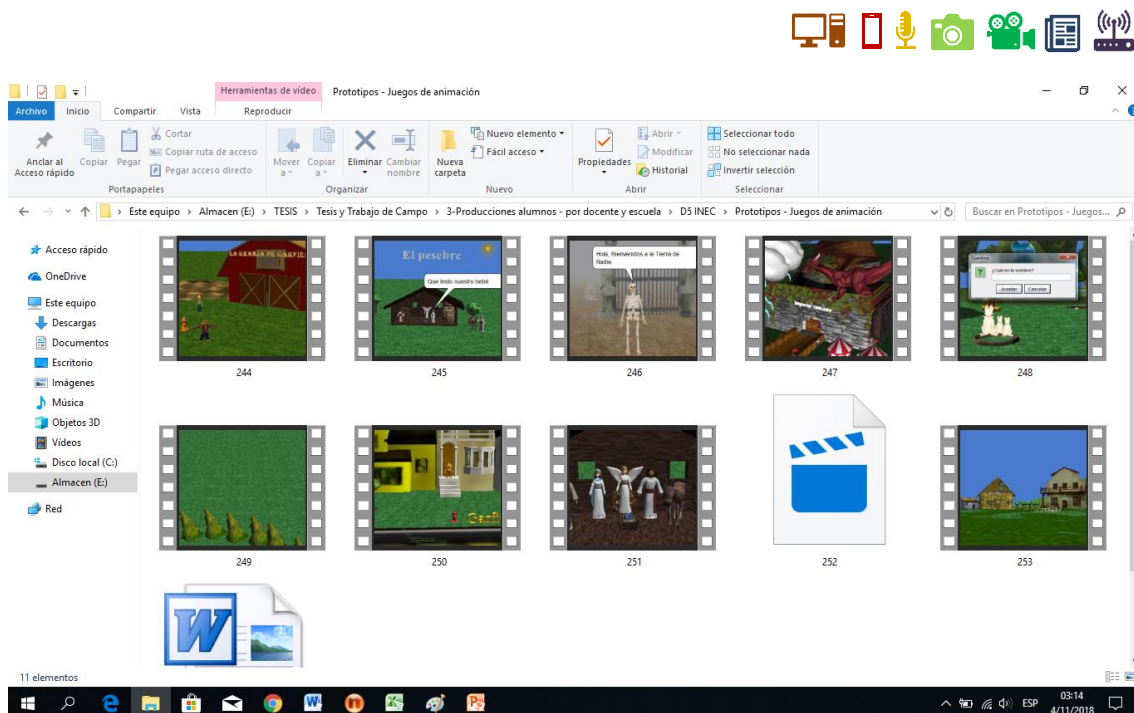


Imagen 76 – Producciones escolares. D5- INEC.
Prototipos, juegos de animación. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.

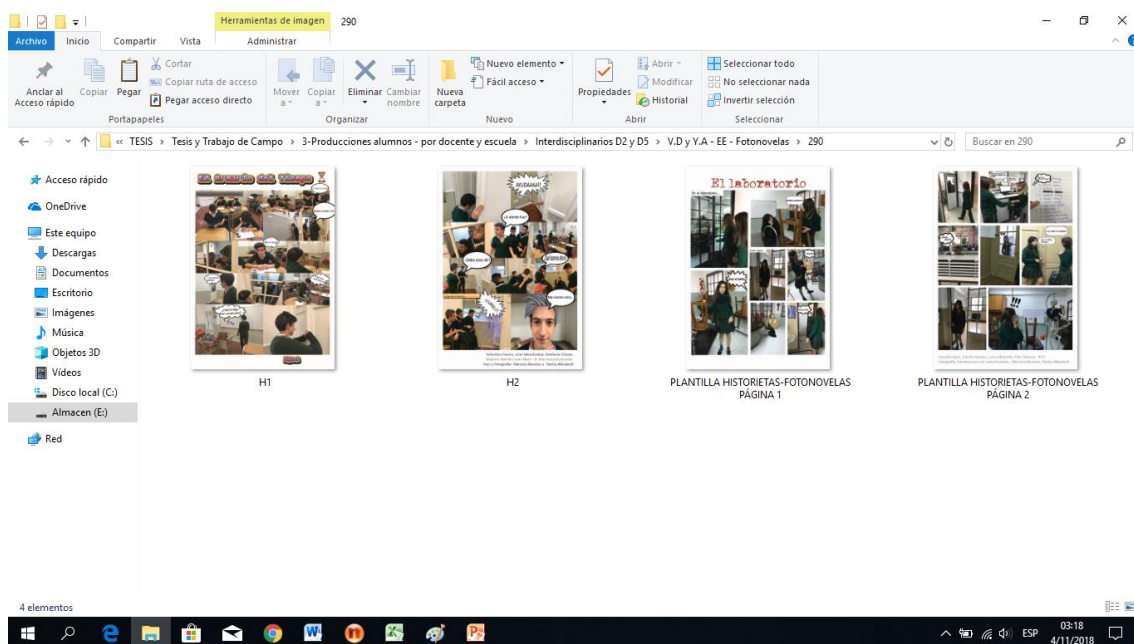


Imagen 77 – Producciones escolares. Interdisciplinarios D2 y D5.
Fotonovelas. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.



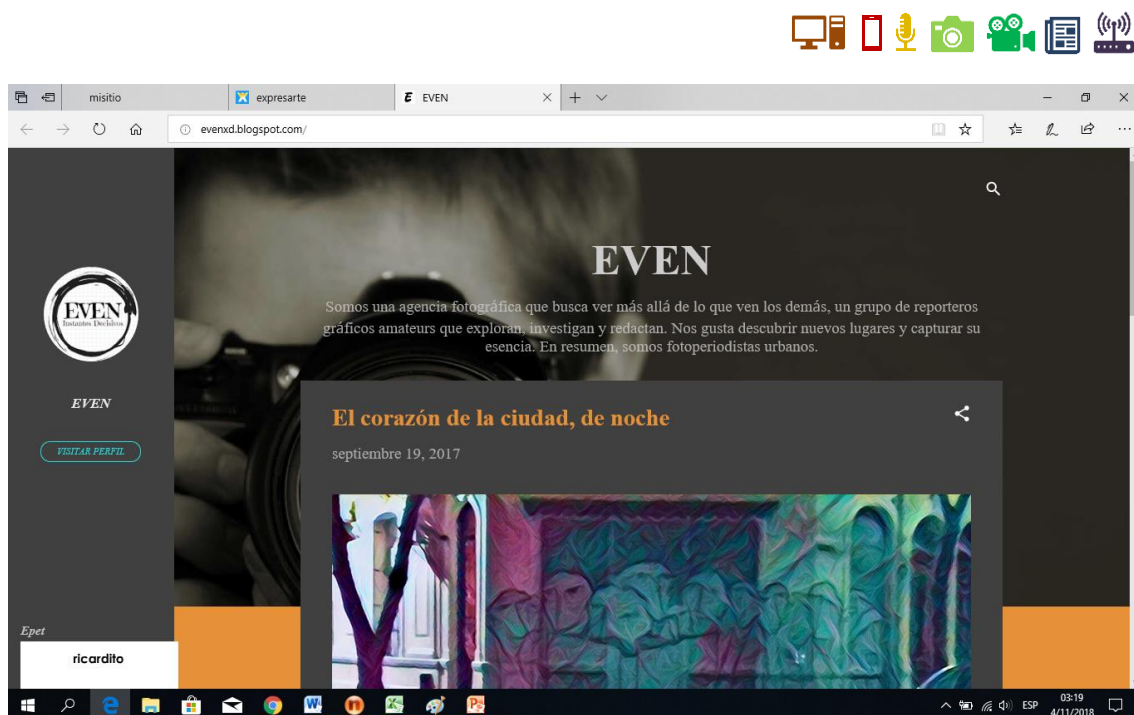


Imagen 78 – Producciones escolares. Interdisciplinarios D2 y D5.
Blogs. Agencias de comunicación. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.

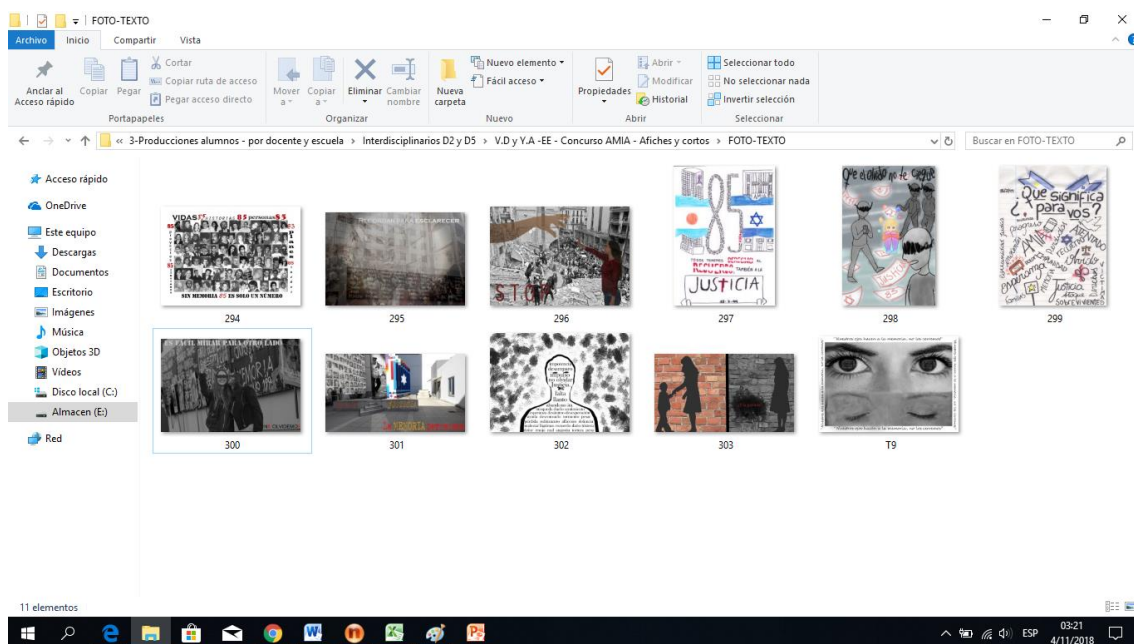


Imagen 79 – Producciones escolares. Interdisciplinarios D2 y D5.
Concurso AMIA (foto-texto). Producciones artísticas fotográficas. Referencia de pantalla correspondiente al corpus digital.



5. Portfolio digital

En el proceso de trabajo de campo, a partir de los docentes seleccionados, se recopilaron diversos documentos institucionales (planificaciones curriculares, programas, contratos o acuerdos didácticos y propuestas/consignas de trabajos) y producciones de los alumnos.

Se puede escanear el siguiente código, con cualquier lector de códigos QR, para acceder al material completo del trabajo de campo con su correspondiente fichaje.





ANEXO II - Fichaje de documentos y producciones

Fichaje de producciones por docente y asignatura



				Descripción de la producción						Dimensiones específicas diferenciales					Tipo de producción lograda
D	Nº	Asignatura	Denominación	Objetivos planteados	Contenidos trabajados	Breve resumen de la propuesta	Lenguajes presentes	Materiales y dispositivos técnicos involucrados	Breve resumen de la producción	Operaciones mediáticas involucradas	Estrategias de realización	Habilidades y competencias adquiridas	Perfil del alumno (rol logrado)		
D1	1	Diseño de Proyectos	Corto en plano secuencia	Abordar la difusión de una organización social o un emprendimiento, aplicando conceptos y estrategias de la comunicación organizacional y el periodismo digital	Producción de contenidos audiovisuales para la Web institucional. Géneros y formatos periodísticos para la Web.	Realizar un corto hecho en Plano Secuencia (sin cortes con varios encuadres distintos) de más de 2 a 3 minutos de duración mínimo y máximo 3 personajes. Pueden haber diálogos. A partir del lema “La Vida que Clama” se buscaron disparadores temáticos.	Audiovisual.	Cámaras, celulares, computadoras y software de edición específico: Adobe Premiere	La producción presenta una búsqueda de una joven y su encuentro con el otro. Hay una buena articulación entre la imagen y lo sonoro. No hay búsqueda gráfica, pero sí audiovisual narrativa que propone una formulación original.	Selección - encuadre - (cómplice) Jerarquización - composición (dinámica) Tratamiento (figurado/argumentativo)	Exploración de recurso estético-audiovisual, y producción de los recursos del lenguaje audiovisual.	Planifica una historia, redacta un guión, aborda la narración audiovisual, graba imagen y sonido, edita y compila imagen y sonido.	Práctico creativo.	CD	Creación desagregada
D1	2								La producción presenta a una joven en su búsqueda de superación personal y su encuentro con el otro. Hay una buena articulación entre la imagen y lo sonoro. Es una propuesta audiovisual narrativa-informativa que propone una formulación original. Hay búsqueda gráfica limitada.	Selección - encuadre (distanciada) Jerarquización - composición (focalizada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración de recurso estético-audiovisual, y producción de los recursos del lenguaje audiovisual.	Planifica una historia, redacta un guión, aborda la narración audiovisual, graba, edita y compila imagen- sonido - texto.	Práctico creativo.	CD	
D1	3								La producción presenta la búsqueda de una familia que está atravesada por el uso de medios y trata de construir mejores relaciones personales. Hay una buena articulación entre la imagen y lo sonoro (con presencia de diálogos). Hay búsqueda gráfica limitada. Es una propuesta audiovisual narrativa-informativa que propone una formulación original.	Selección - encuadre - (cómplice) Jerarquización - composición (dinámica). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración de recurso estético-audiovisual, y producción de los recursos del lenguaje audiovisual.	Planifica una historia, redacta un guión, aborda la narración audiovisual, edita y compila imagen- sonido (música y voz) - texto.	Práctico creativo.	CD	
D1	4		Videoclip	Abordar la difusión de una organización social o un emprendimiento, aplicando conceptos y estrategias de la comunicación organizacional y el periodismo digital	Producción de contenidos audiovisuales para la Web institucional. Géneros y formatos periodísticos para la Web.	A partir de una canción deben elegir un formato de videoclip que sea NARRATIVO o CONCEPTUAL y escribir un guión. Debe basar su historia o su estética en alguno de los siguientes géneros cinematográficos: Ciencia ficción, Thriller, Artes Marciales, Romance o Acción. Debe tener como mínimo 5 locaciones distintas (una de ellas debe ser un exterior). Debe tener como mínimo tres personajes delante de cámara.	Audiovisual.	Cámaras, celulares, computadoras y software de edición específico: Adobe Premiere	Se presenta un videoclip conceptual sobre Halloween y el género de ciencia ficción- terror. Es una propuesta audiovisual conceptual que propone una formulación original, a partir de una canción ya existente.	Selección - encuadre - (cómplice) Jerarquización - composición (diversificada combina imagen fija y móvil). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje audiovisual.	Planifica una historia, redacta guión y aborda la narración audiovisual, edita y compila imagen (fija y móvil)- sonido (música) - texto.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	Simulación profesional
D1	5								Se presenta un videoclip narrativo sobre la historia de una pareja que debe huir de su casa por fenómenos paranormales. Se aborda el género de ciencia ficción- fantástico. Es una propuesta audiovisual narrativa que propone una formulación original, a partir de una canción ya existente.	Selección - encuadre - (cómplice) Jerarquización - composición (equilibrada en planos y recursos visuales). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje audiovisual.	Planifica una historia, redacta guión y aborda la narración audiovisual, edita y compila imagen (móvil con planos y plano secuencia)- sonido (música y voz) - texto.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D1	6								Se presenta un videoclip narrativo (con elementos conceptuales) sobre la historia amorosa de una pareja. Se aborda el género de romance. Es una propuesta audiovisual narrativa que propone una formulación original, a partir de una canción ya existente.	Selección - encuadre - (cómplice por movimiento alternado de cámara). Jerarquización - composición (diversificada por angulaciones y planos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje audiovisual.	Planifica una historia, redacta guión y aborda la narración audiovisual, edita y compila imagen (fija y móvil)- sonido (música) - texto.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D1	7		Noticias digitales	Aproximarse a las características de los géneros informativos desde un formato a elección. Aplicar los conceptos iniciales del trabajo periodístico. Producir contenidos digitales propios aplicando diferentes soportes, en un nivel inicial.	Información de actualidad. Concepto de noticia. Géneros periodísticos. Características y estructuras de los formatos. Géneros informativos. Fuentes.	Realizar la cobertura de un hecho a elección en la Feria del Libro. El formato podrá ser a elección (noticia, crónica, entrevista). Redactar una noticia, una crónica o una entrevista de 50 líneas en soporte digital. Incluir un informe elaborado a partir de preguntas de revisión analítica.	Gráfico visual e hipertextual.	Cámaras, celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen.	Se presenta una crónica que narra el recorrido a lo largo de los pasillos de La Feria Internacional del Libro. Trabaja sobre formato y género comunicacional real profesional.	Selección - (cómplice inclusiva). Jerarquización - (focalizada cronológicamente). Tratamiento (connotativo/informativo).	Exploración, comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. No profundiza en los elementos hipertextuales. Hay una revisión analítica crítica de la construcción propia.	Realiza la cobertura de un hecho, redacta en base a un formato periodístico en soporte digital. Reflexiona en base a una referencia teórica.	Práctico profesional y analítico teórico.	SP	Simulación profesional
D1	8								Se presenta una noticia que narra el recorrido por los pasillos de La Feria Internacional del Libro utilizando diversos testimonios y fuentes. Trabaja sobre formato y género comunicacional real profesional.	Selección - (distanciada). Jerarquización - (equilibrada por importancia de fuentes). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. No profundiza en los elementos hipertextuales. Hay una revisión analítica crítica de la construcción propia.	Realiza la cobertura de un hecho, redacta en base a un formato periodístico en soporte digital. Reflexiona en base a una referencia teórica.	Práctico profesional y analítico teórico.	SP	
D1	9								Se presenta una noticia que aborda la Feria del libro desde la variedad de ofertas literarias, presentaciones y espacios. Trabaja sobre formato y género comunicacional real profesional.	Selección - (distanciada). Jerarquización - (equilibrada por importancia de fuentes). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. No profundiza en los elementos hipertextuales. Hay una revisión analítica crítica de la construcción propia.	Realiza la cobertura de un hecho, redacta en base a un formato periodístico en soporte digital. Reflexiona en base a una referencia teórica.	Práctico profesional y analítico teórico.	SP	
D1	10								Presenta una noticia de la Feria haciendo foco en un hecho colateral que construye un suceso informativo diferente. Trabaja sobre formato y género comunicacional real profesional.	Selección - (distanciada). Jerarquización - (dinámica por inclusión hipertextual). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. Profundiza en el uso activo y dinámico de elementos hipertextuales. No logra realizar una revisión analítica crítica.	Realiza la cobertura de un hecho, redacta en base a un formato periodístico en soporte digital. Integra lenguajes. No logra reflexionar en base a una referencia teórica.	Práctico profesional.	SP	

D1	11	Diseño de Proyectos	Entrevistas	Aproximarse a las características de los géneros informativo desde el formato de la entrevista y lograr producir contenidos propios e integrados en dos lenguajes simultáneos.	Información de actualidad. Géneros periodísticos. Características y estructuras de los formatos gráficos y sonoros. Postproducción de sonido en un nivel inicial.	Producir una entrevista a un personaje, elegido por su conocimiento sobre un tema, o bien, por su popularidad o trayectoria. Redactar una entrevista de 50 líneas en soporte digital. Realizar una entrevista radial, de entre 2 y 3 minutos con el material bruto. A partir de fuentes teóricas analizar la producción propia.	Multimedial.	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen, y software de edición específico: Audacity.	Presenta una entrevista gráfica (con elementos hipertextuales y fotográfico) y sonora sobre un destacado pronosticador meteorológico. Trabaja sobre formato, género y soporte comunicacional real profesional.	Selección - (distanciada). Jerarquización - (dinámica por inclusión hipertextual, y equilibrada a nivel sonoro). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y sonoro. Profundiza en el uso activo y dinámico de elementos hipertextuales. Logra realizar una revisión analítica crítica.	Realiza la cobertura de un hecho, redacta en base a un formato periodístico en soporte digital, produce y edita de forma sonora. Integra lenguajes. Reflexiona en base a una referencia teórica.	En primer plano práctico profesional y práctico creativo. En segundo plano analítico teórico.	CP	Creación potenciada
D1	12								Presenta una entrevista gráfica (con elementos hipertextuales y fotográfico) y sonora sobre una docente de educación especial. Trabaja sobre formato, género y soporte comunicacional real profesional.	Selección - (cómplice por presentación narrativa). Jerarquización - (dinámica por inclusión hipertextual, y equilibrada a nivel sonoro). Tratamiento (connotativo/informativo).	Exploración, comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y sonoro. Profundiza en el uso activo y dinámico de elementos hipertextuales. Logra realizar una revisión analítica crítica.	Realiza la cobertura de un hecho, redacta en base a un formato periodístico en soporte digital, produce y edita de forma sonora. Integra lenguajes. Reflexiona en base a una referencia teórica.	En primer plano práctico profesional y práctico creativo. En segundo plano analítico teórico.	CP	
D1	13								Presenta una entrevista gráfica (con ementos hipertextuales y fotográfico) y sonora sobre una médica especializada en el servicio de urgencias de un hospital del CABA. Trabaja sobre formato, género y soporte comunicacional real profesional.	Selección - (distanciada por presentación descriptiva). Jerarquización - (dinámica por inclusión hipertextual, y equilibrada a nivel sonoro). Tratamiento (denotativo-descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y sonoro. Profundiza en el uso activo y dinámico de elementos hipertextuales. Incluye trabajo fotográfico. Logra realizar una revisión analítica crítica.	Realiza la cobertura de un hecho, redacta en base a un formato periodístico en soporte digital, produce y edita de forma sonora. Integra lenguajes. Reflexiona en base a una referencia teórica.	En primer plano práctico profesional y práctico creativo. En segundo plano analítico teórico.	CP	
D1	14	Diseño de Proyectos	Prototipado de medios digitales	Aplicar estrategias de diseño periodístico en función de la identidad del medio. Presentar contenidos digitales en una plataforma. Reconocer las posibilidades de la herramienta digital elegida para la publicación. Reconocer desde lo analítico la relación entre la comunicación visual y el contrato de lectura.	Página principal o home: elementos. Identidad del medio. Criterios para la presentación de la información: relación entre lo icónico y lo verbal, secciones. Exploración de una herramienta para la publicación de contenidos periodísticos.	Realizar un prototipo de medio digital. Producir noticias y entrevistas digitales, aplicar las pautas básicas de redacción en la Web. Integrar contenido multimedia. Poner en página todo el material producido y organizar las distintas secciones del sitio digital. Revisar teóricamente el prototipo puesto en marcha.	Multimedial.	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen, softwares de edición específicos (Audacity, Movie Marker), y plataforma web (WIX.com).	Presenta un prototipo de medio digital para desarrollar un artístico y expresivo que involucra talleres, actividades y formación. Trabaja sobre formato, género y soporte (web) comunicacional real profesional.	Selección - (cómplice utilización de primera persona). Jerarquización - (dinámica por inclusión integrada de elementos). Tratamiento (connotativo/argumentativo). Interacción e interactividad (alternancia de roles emisor-receptor // participación usuarios)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso activo y dinámico de elementos hipertextuales e hipermediales. Logra realizar una revisión analítica crítica.	Produce un sitio web y propone un proyecto de desarrollo profesional. Planifica, produce (escribe, graba y edita). Realiza la cobertura de diversos hechos, redacta noticias. Realiza y edita entrevistas sonoras. Integra lenguajes y además propone interacción y participación. Reflexiona en base a una referencia teórica.	En primer plano práctico profesional y práctico creativo. En segundo plano analítico teórico.	CP	Alterna simulación profesional y creación potenciada
D1	15								Presenta un prototipo de medio digital para desarrollar un proyecto curaduría de contenidos musicales. Presenta artistas y listas de reproducción musical. Trabaja sobre formato, género y soporte (web) comunicacional real profesional.	Selección - (distanciada por estilo redacción impersonal e imágenes de archivo). Jerarquización - (focalizada, inclusión desagregada por solapas, pero integrada global de elementos). Tratamiento (descriptivo/informativo). Interactividad (participación usuarios)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el focalizado e integrado de elementos hipertextuales e hipermediales. No logra realizar una revisión analítica.	Produce un sitio web y propone un proyecto de desarrollo profesional. Planifica, produce (escribe, graba y edita). Realiza la cobertura de diversos hechos, redacta noticias. Realiza y edita entrevistas audiovisuales. Integra lenguajes y además propone interacción y participación. Reflexiona de forma superficial.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP	
D1	16								Presenta un prototipo de medio digital para desarrollar un proyecto profesional real de un estudio de danzas. Trabaja sobre formato, género y soporte (web) comunicacional real profesional.	Selección - (cómplice primera persona e imágenes en primeros planos). Jerarquización - (diversificada por la pluralidad de paneles y opciones móviles, y dinámica por inclusión integrada de elementos). Tratamiento (connotativo/argumentativo). Interacción e interactividad (alternancia de roles emisor-receptor // participación usuarios)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso activo y dinámico de elementos hipertextuales e hipermediales. Hay una utilización variada de paneles y opciones móviles. Logra realizar una revisión analítica crítica.	Produce un sitio web y propone un proyecto de desarrollo profesional. Planifica, produce (escribe, graba y edita). Realiza la cobertura de diversos hechos, redacta noticias. Realiza y edita entrevistas audiovisuales. Integra lenguajes y además propone interacción y participación. Reflexiona en base a desarrollo teórico.	En primer plano práctico profesional y práctico creativo. En segundo plano analítico teórico.	CP	
D1	17								Presenta un prototipo de medio digital para desarrollar un proyecto profesional comunitario de cuidado y resguardo animal. Tiene problemas de realización y visualización entre fondos y elementos gráficos. Trabaja sobre formato, género y soporte (web) comunicacional real profesional.	Selección - (cómplice primera persona e imágenes en primeros planos). Jerarquización - (diversificada por la pluralidad de elementos gráficos y dinámica -pero dispersa- por inclusión de fondo móvil). Tratamiento (connotativo/argumentativo). Interacción (alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración y producción simultánea de lenguajes. Hay una utilización variada de paneles y opciones móviles. No logra comprender la utilización de elementos básicos del lenguaje. No logra realizar una revisión analítica.	Produce un sitio web y propone un proyecto de desarrollo profesional. Planifica, produce (escribe, graba y edita). Realiza la cobertura de diversos hechos, redacta noticias. Realiza y edita entrevistas audiovisuales. Integra lenguajes.	Práctico profesional (reproductivo).	SP	
D1	18								Presenta un prototipo de medio digital para desarrollar un proyecto orientación vocacional. Presentación información desacatada y articulación con otras webs. Trabaja sobre formato, género y soporte (web) comunicacional real profesional.	Selección - (distanciada por estilo redacción impersonal e imágenes de archivo). Jerarquización - (focalizada, inclusión desagregada por solapas, pero integrada global de elementos). Tratamiento (descriptivo/informativo). Interactividad (participación usuarios)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso focalizado y integrado de elementos hipertextuales e hipermediales. Realiza una revisión analítica.	Produce un sitio web y propone un proyecto de desarrollo profesional. Planifica, produce (escribe, graba y edita). Realiza la cobertura de diversos hechos, redacta noticias. Realiza y edita entrevistas audiovisuales. Integra lenguajes y además propone interacción y participación. Reflexiona en base a desarrollo teórico.	En primer plano práctico profesional y práctico creativo. En segundo plano analítico teórico.	CP	
D1	19								Presenta un prototipo de medio digital para desarrollar un proyecto profesional real de estética, belleza y maquillaje. Trabaja sobre formato, género y soporte (web) comunicacional real profesional.	Selección - (cómplice primera persona e imágenes en primeros planos). Jerarquización - (dinámica por inclusión integrada de elementos). Tratamiento (connotativo/argumentativo). Interacción (alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso activo y dinámico de elementos hipertextuales e hipermediales. Logra realizar una revisión analítica.	Produce un sitio web y propone un proyecto de desarrollo profesional. Planifica, produce (escribe, graba y edita). Realiza la cobertura de diversos hechos, redacta noticias. Realiza y edita entrevistas audiovisuales. Integra lenguajes y además propone interacción y participación. Reflexiona de forma superficial.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP	
D1	20								Presenta un prototipo de medio digital para desarrollar un proyecto ecología y sustentabilidad. Se apoya en trabajo institucional escolar real. Trabaja sobre formato, género y soporte (web) comunicacional real profesional.	Selección - (alternada, por momentos distanciada, por momentos cómplice). Jerarquización - (equilibrada, inclusión simétrica y secuencial de elementos, pero integrada de forma global). Tratamiento (descriptivo/argumentativo). Interacción (alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso equilibrado de elementos hipertextuales e hipermediales. Logra realizar una revisión analítica.	Produce un sitio web y propone un proyecto de desarrollo profesional. Planifica, produce (escribe, graba y edita). Realiza la cobertura de diversos hechos, redacta noticias. Realiza y edita entrevistas audiovisuales. Integra lenguajes y además propone interacción y participación. Reflexiona de forma superficial.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP	

D1	21	Diseño de Proyectos	Fotoreportajes para redes sociales (Instagram)	Producir contenidos visuales y digitales propios para redes sociales, en un nivel inicial. Aproximarse al trabajo de composición y edición de la imagen fotográfica.	Fotografía periodística: fotoperiodismo, elementos y códigos básicos del lenguaje fotográfico (encuadre, ángulos, planos); los efectos de sentido y la interpretación fotográfica. Diseño gráfico en un nivel inicial: edición de color, ajustes, capas y transformación.	Producir y editar un fotoreportaje. En pequeños grupos deberán realizar una secuencia fotográfica (entre 3 y 5 fotos), junto con un epígrafe para cada una. Se sugiere tomar al menos 10 fotografías para seleccionar y editar. Dicha secuencia deberá publicarse en la red social Instagram para participar en la tercera edición del concurso #SosVOSenlarede de la Fundación Noble.	Fotográfico y gráfico a nivel de producción. Multimedia a nivel de inserción práctica real.	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen, softwares de edición específicos (Adobe Photoshop), y red social (Instagram).	Presenta el fotoreportaje "Mi mundo lo eres tú..." que aborda la presencia tecnológica en la construcción de la infancia. Las fotografías son de producción propia, en blanco y negro, se utilizan planos y angulaciones cerradas. Trabaja sobre formato, género y soporte digital (aplicación) comunicacional real profesional.	Selección - Encuadre (cómplice por planos y cercanía) . Jerarquización - composición (dinámica por utilización de diagonales y ley de 3/3). Tratamiento (figurado/argumentativo). Interacción (en su aplicación en la red social: alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos visuales e integrados al usar epígrafes con función de relevo.	Produce y edita una serie fotográfica periodística. Redacta epígrafes. Integra lenguajes y además propone interacción y participación en una red social.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	Creación potenciada
D1	22								Presenta el fotoreportaje "Pérdida en la inocencia" que aborda la ausencia tecnológica en la construcción de la infancia. Las fotografías son de producción propia, combinan el color y el blanco y negro, se utilizan planos y angulaciones abiertos. Trabaja sobre formato, género y soporte digital (aplicación) comunicacional real profesional.	Selección - Encuadre (alternada, por momentos distanciada, por momentos cómplice). Jerarquización - composición (focalizada de forma estética por utilización de diagonales que cierran la perspectiva). Tratamiento (figurado/argumentativo). Interacción (en su aplicación en la red social: alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso focalizado de elementos visuales e integrados al usar epígrafes con función de relevo. Hay una búsqueda de edición diversa.	Produce y edita una serie fotográfica periodística. Redacta epígrafes. Integra lenguajes y además propone interacción y participación en una red social.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	
D1	23								Presenta el fotoreportaje "Buscando la salida" que aborda la construcción de la juventud en el ámbito escolar. Las fotografías son de producción propia, en blanco y negro, se utilizan planos y angulaciones abiertos. Trabaja sobre formato, género y soporte digital (aplicación) comunicacional real profesional.	Selección - Encuadre (distanciada por planos y ausencia de rostro cercanos) . Jerarquización - composición (equilibrada por utilización de diagonales que otorgan profundidad de campo). Tratamiento (literal/argumentativo). Interacción (en su aplicación en la red social: alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso equilibrado de elementos visuales, el uso textual es descriptivo literal con función de anclaje.	Produce y edita una serie fotográfica periodística. Redacta epígrafes. Integra lenguajes y además propone interacción y participación en una red social.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	
D1	24								Presenta el fotoreportaje "El inicio de una hazaña" que aborda la construcción de la juventud desde el contacto con la naturaleza. Las fotografías son de producción propia, en color, se combinan planos y angulaciones tanto abiertos como cerrados. Trabaja sobre formato, género y soporte digital (aplicación) comunicacional real profesional.	Selección - Encuadre (alternada, por momentos distanciada, por momentos cómplice) . Jerarquización - composición (focalizada de forma estética por utilización de diagonales que cierran la perspectiva). Tratamiento (literal/argumentativo). Interacción (en su aplicación en la red social: alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso alternado de elementos, el uso textual también usa ambas funciones: anclaje y relevo.	Produce y edita una serie fotográfica periodística. Redacta epígrafes. Integra lenguajes y además propone interacción y participación en una red social.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	
D1	25								Presenta el fotoreportaje "Lo que lo apasiona" que aborda la construcción de la juventud desde el contacto con el deporte y la tecnología en el espacio de un hogar espacial reducido. Las fotografías son de producción propia, en blanco y negro, se usan planos y angulaciones cerrados. Trabaja sobre formato, género y soporte digital (aplicación) comunicacional real profesional.	Selección - Encuadre (cómplice por planos y cercanía) . Jerarquización - composición (dinámica por la rotación del personaje y la utilización de diagonales). Tratamiento (literal/argumentativo). Interacción (en su aplicación en la red social: alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico (random) de elementos visuales, el uso textual es descriptivo literal con función de anclaje.	Produce y edita una serie fotográfica periodística. Redacta epígrafes. Integra lenguajes y además propone interacción y participación en una red social.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	
D1	26								Presenta el fotoreportaje "Ser joven" que aborda la construcción de la juventud desde la rutina diaria. Las fotografías son de producción propia, en color, se combinan planos y angulaciones tanto abiertos como cerrados. Trabaja sobre formato, género y soporte digital (aplicación) comunicacional real profesional.	Selección - Encuadre (alternada, por momentos distanciada, por momentos cómplice) . Jerarquización - composición (dinámica por utilización de diagonales que cierran la perspectiva). Tratamiento (literal/argumentativo). Interacción (en su aplicación en la red social: alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso alternado de elementos, en el uso textual también combina ambas funciones: anclaje y relevo.	Produce y edita una serie fotográfica periodística. Redacta epígrafes. Integra lenguajes y además propone interacción y participación en una red social.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	
D1	27	Taller de Comunicación I	Gacetillas	Comprender y analizar las estrategias de selección, jerarquización y tratamiento informativo del discurso periodístico. Incorporar los conceptos prácticos iniciales del campo de la comunicación social.	Géneros periodísticos. Características y estructuras de los formatos. Géneros informativos. Información de actualidad. Concepto de noticia.	A partir de una serie de datos verosímiles, extraídos en referencia a noticias reales, redactá una gacetilla informativa con encabezados noticiosos. La actividad se dispara con lectura y análisis de casos de noticias (donde se identifican elementos y estructura de redacción básica)	Gráfico visual e hipertextual.	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen.	Se redactan dos noticias una de temática policial-social, y otra de temática científica tecnológica. La primera lograda en estructura y redacción, la segunda con problemas de jerarquía informativa. Ambas inconvenientes de redacción iniciales.	Selección - (distanciada). Jerarquización - (equilibrada por importancia de fuentes). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una re-producción de un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje.	Selecciona y jerarquiza elementos en base a información otorgada. Simula condiciones y estilo de redacción periodística informativa. Selecciona imágenes representativas y redacta epígrafes. No logra trabajar con hipervínculos.	Analítico ejemplificador y práctico profesional.	RP	Reproducción profesional
D1	28								Se redactan dos noticias una de temática policial-social, y otra de temática científica tecnológica. La primera lograda en redacción pero no en estructura, la segunda incompleta.	Selección - (distanciada). Jerarquización - (equilibrada por importancia de fuentes). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una re-producción de un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje.	Selecciona y jerarquiza elementos en base a información otorgada. Simula condiciones y estilo de redacción periodística informativa. Selecciona imágenes representativas y redacta epígrafes. No logra trabajar con hipervínculos.	Analítico ejemplificador y práctico profesional.	RP	
D1	29								Se redacta una noticia de temática científica tecnológica. Lograda en redacción y en estructura básica de pirámide invertida.	Selección - (distanciada). Jerarquización - (equilibrada por importancia de fuentes). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una re-producción de un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje.	Selecciona y jerarquiza elementos en base a información otorgada. Simula condiciones y estilo de redacción periodística informativa. Selecciona imágenes representativas y redacta epígrafes. No logra trabajar con hipervínculos.	Analítico ejemplificador y práctico profesional.	RP	
D1	30								Se redacta una noticia de temática científica tecnológica. Lograda en redacción y en estructura básica de pirámide invertida.	Selección - (distanciada). Jerarquización - (equilibrada por importancia de fuentes). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una re-producción de un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje.	Selecciona y jerarquiza elementos en base a información otorgada. Simula condiciones y estilo de redacción periodística informativa. Selecciona imágenes representativas y redacta epígrafes. Logra trabajar con hipervínculos a nivel inicial.	Analítico ejemplificador y práctico profesional.	RP	
D1	31								Se redactan dos noticias una de temática policial-social, y otra de temática científica tecnológica. Ambas logradas estructura básica de pirámide invertida.	Selección - (cómplice en la primera, por titulación y #). Jerarquización - (equilibrada por importancia de fuentes). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una re-producción de un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje.	Selecciona y jerarquiza elementos en base a información otorgada. Simula condiciones y estilo de redacción periodística informativa. Selecciona imágenes representativas y redacta epígrafes. No logra trabajar con hipervínculos.	Analítico ejemplificador y práctico profesional.	RP	

D1	32	Taller de Comunicación I	Infografías	Incorporar los conceptos prácticos iniciales del campo de la comunicación. Producir contenidos propios, aplicando herramientas digitales, en un nivel inicial.	Las Ciencias de la Comunicación: la significación y el proceso de producción de sentido.	La consigna presenta dos partes, una analítica inicial (oral y expositiva) donde se analizan visualmente 3 infografías. Se abordan los elementos que se usan para representar los datos, la forma de organización y la relación entre las imágenes, los colores, el tipo de letra y el tema de la infografía. Luego la segunda parte propone una actividad de producción de una infografía a partir de una lectura sobre los signos y la vida social.	Gráfico visual.	Celulares, computadoras, buscadores, software de edición de texto y aplicación web: Piktochart (infografías).	Se produce una infografía en la que se focaliza sobre la definición y función de signos en la vida social. Se utilizan íconos gráficos de aplicaciones de mensajería. Se incorporan dos estilos de tipografías y tres variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Figura - fondo con relación complementaria.	Selección - encuadre (cómplice, por iconicidad y estilo). Jerarquización - composición (equilibrada y simétrica por ordenamiento de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web.	Selecciona y jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas.	Explorador ejemplificador.	PR	Producción registro
D1	33								Se produce una infografía en la que se focaliza sobre la definición y características de los signos. Se utilizan íconos gráficos con función social-comunicativa. Se incorporan dos estilos de tipografías y dos variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Figura - fondo con relación oposición (contraste).	Selección - encuadre (cómplice, por iconicidad y estilo). Jerarquización - composición (equilibrada y simétrica - alternada por ordenamiento de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web.	Selecciona y jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas.	Explorador ejemplificador.	PR	
D1	34								Se produce una infografía en la que se focaliza sobre la definición y función de los signos. Se utilizan íconos gráficos con función con estilo de estencil. Se incorporan dos estilos de tipografías, tres variables de tamaño, y variables tipográfica semánticas para establecer jerarquía gráfica. Figura - fondo con relación oposición (contraste).	Selección - encuadre (cómplice, por iconicidad y estilo). Jerarquización - composición (diversificada - dinámica por ordenamiento de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web.	Selecciona y jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas. Genera un efecto de sentido más allá del informativo.	Analítico ejemplificador y práctico creativo.	PR	
D1	35								Se produce una infografía en la que se focaliza sobre la definición y características de los signos. Se utilizan íconos gráficos con función social-comunicativa. Se incorporan dos estilos de tipografías y dos variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Figura - fondo con relación complementaria (unificada).	Selección - encuadre (distanciada, por iconicidad y estilo). Jerarquización - composición (equilibrada y alternada por ordenamiento de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web.	Selecciona y jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas ordenado pero sin búsqueda creativa.	Explorador ejemplificador.	PR	
D1	36								Se produce una infografía en la que se focaliza sobre la definición y características de los signos. Se utilizan íconos gráficos con función social-comunicativa. Se incorporan más de cuatro estilos de tipografías y tres variables de tamaño, la jerarquía gráfica es confusa. Hay una saturación y exceso de formas. Figura - fondo con relación oposición (contrastada).	Selección - encuadre (distanciada, por estilo). Jerarquización - composición (centrada por ordenamiento de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web.	Selecciona y jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas. No logra construir una propuesta gráfica unificada.	Explorador ejemplificador.	PR	
D1	37								Se produce una infografía en la que se focaliza sobre la definición y función de los signos. Se utilizan íconos gráficos culturales modernos. Se incorporan dos estilos de tipografías, dos variables de tamaño, y una variable tipográfica semántica para establecer jerarquía gráfica. Figura - fondo con relación complementaria (unificada).	Selección - encuadre (cómplice, por iconicidad y estilo). Jerarquización - composición (diversificada - dinámica por ordenamiento de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web.	Selecciona y jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas. Genera un efecto de sentido más allá del informativo.	Analítico ejemplificador y práctico creativo.	PR	
D1	38								Se produce una infografía en la que se focaliza sobre la definición y características de los signos. Se utilizan íconos gráficos con función social-comunicativa. Se incorporan más de cuatro estilos de tipografías y tres variables de tamaño, la jerarquía gráfica es confusa. Figura - fondo con relación oposición (contrastada).	Selección - encuadre (distanciada, por estilo). Jerarquización - composición (centrada - alternada por ordenamiento de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web.	Selecciona y jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas ordenado pero sin búsqueda creativa.	Explorador ejemplificador.	PR	
D1	39								Se produce una infografía en la que se focaliza sobre la definición y función de los signos. Se utilizan íconos e imágenes con funcionalidad interna al gráfico. Se incorporan dos estilos de tipografías, dos variables de tamaño, y una variable tipográfica semántica para establecer jerarquía gráfica. Figura - fondo con relación complementaria (unificada). Hay inclusión de recuadros y formas.	Selección - encuadre (cómplice, por iconicidad y estilo). Jerarquización - composición (equilibrada, por ordenamiento de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web.	Selecciona y jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas. Hay una búsqueda por la composición.	Analítico ejemplificador y práctico creativo.	PR	

D1	40	Taller de Comunicación I	Fotosecuencia	Comprender y analizar las estrategias de persuasión gráfica visual. Abordar las funciones que puede tener el texto con respecto a la imagen.	Las reglas de percepción y comunicación visual. Los principios de composición de la imagen. Jerarquías en el campo visual.	Realizar una secuencia de 5 imágenes que cumpla con una serie de requisitos de composición en su toma fotográfica. (se requieren 3 planos cerrados, 2 planos medios y diferentes angulaciones, se da las combinaciones establecidas) Luego redactá un epígrafe para cada una de ellas; algunos deben ser con función de anclaje y otros de relevo.	Fotográfico y gráfico textual.	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen.	Se presenta una secuencia sobre las tareas de dos jóvenes en clase. Se establece la secuencia solicitada. Foto 1: primer plano, angulación normal. Foto 2: plano medio, angulación contra picada. Foto 3: plano americano, angulación picada. Foto 4: plano detalle, angulación cenital. Foto 5: plano detalle, angulación contra picada. Predominan los epígrafes de anclaje.	Selección - encuadre (distanciada visual y textualmente). Jerarquización - composición (equilibrada, por regla de 3/3). Tratamiento (literal/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar la composición (planos y angulaciones) en relación con la redacción de epígrafes. Se realiza un registro de elementos, a nivel de producción hay una producción creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje fotográfico. Inicia una estrategia de compresión al producir un mensaje (secuencia) con sentido.	Selecciona el campo visual y los elementos para fotografiar. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Construye y narra una breve historia visual, redacta epígrafes y otorga sentido literal (predominan los epígrafes de anclaje).	Explorador ejemplificador.	PR	Producción registro
D1	41								Se presenta una secuencia sobre la escritura como lugar para el pensamiento y la reflexión. Se establece la secuencia solicitada. Foto 1: primer plano, angulación normal. Foto 2: plano medio, angulación contra picada. Foto 3: plano americano, angulación picada. Foto 4: plano detalle, angulación cenital. Foto 5: plano detalle, angulación contra picada. Predominan los epígrafes de relevo.	Selección - encuadre (cómplice visual y textualmente). Jerarquización - composición (dinámica, por uso de diagonales). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar la composición (planos y angulaciones) en relación con la redacción de epígrafes. Se realiza un registro de elementos, a nivel de producción hay una producción creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje fotográfico. Inicia una estrategia de compresión al producir un mensaje (secuencia) con sentido.	Selecciona el campo visual y los elementos para fotografiar. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Construye y narra una breve historia visual, redacta epígrafes y argumenta sobre ellos (predominan los epígrafes de relevo).	Explorador ejemplificador.	PR	
D1	42								Se presenta una secuencia sobre el consumo de medios (You Tube) en clase. Se establece la secuencia solicitada. Foto 1: primer plano, angulación normal. Foto 2: plano medio, angulación contra picada. Foto 3: plano americano, angulación picada. Foto 4: plano detalle, angulación cenital. Foto 5: plano detalle, angulación contra picada. Predominan los epígrafes de anclaje.	Selección - encuadre (distanciada, visualmente y textualmente). Jerarquización - composición (focalizada y simétrica). Tratamiento (literal/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar la composición (planos y angulaciones) en relación con la redacción de epígrafes. Se realiza un registro de elementos, a nivel de producción hay una producción creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje fotográfico. Inicia una estrategia de compresión al momento de tener que producir un mensaje (secuencia) con sentido.	Selecciona el campo visual y los elementos para fotografiar. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Construye y narra una breve historia visual, redacta epígrafes y otorga sentido literal (predominan los epígrafes de anclaje).		PR	
D1	43								Se presenta una secuencia sobre un encuentro de dos jóvenes. Se establece la secuencia solicitada. Foto 1: primer plano, angulación normal. Foto 2: plano medio, angulación contra picada. Foto 3: plano americano, angulación picada. Foto 4: plano detalle, angulación cenital. Foto 5: plano detalle, angulación contra picada.	Selección - encuadre (cómplice visualmente, y distanciada textualmente). Jerarquización - composición (dinámica, por uso de diagonales). Tratamiento (literal/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar la composición (planos y angulaciones) en relación con la redacción de epígrafes. Se realiza un registro de elementos, a nivel de producción hay una producción creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje fotográfico. Inicia una estrategia de compresión al producir un mensaje (secuencia) con sentido.	Selecciona el campo visual y los elementos para fotografiar. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Construye y narra una breve historia visual, redacta epígrafes y otorga sentido literal (predominan los epígrafes de anclaje). Hay una búsqueda por la composición.	Explorador ejemplificador.	PR	
D1	44								Se presenta una secuencia sobre la búsqueda personal de una joven. Se establece la secuencia solicitada. Foto 1: primer plano, angulación normal. Foto 2: plano medio, angulación contra picada. Foto 3: plano americano, angulación picada. Foto 4: plano detalle, angulación cenital. Foto 5: plano detalle, angulación contra picada. Predominan epígrafes de relevo.	Selección - encuadre (cómplice, visualmente y textualmente). Jerarquización - composición (dinámica, por uso de diagonales). Tratamiento (literal/argumentativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar la composición (planos y angulaciones) en relación con la redacción de epígrafes. Se realiza un registro de elementos, a nivel de producción hay una producción creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje fotográfico. Inicia una estrategia de compresión al producir un mensaje (secuencia) con sentido.	Selecciona el campo visual y los elementos para fotografiar. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Construye y narra una breve historia visual, redacta epígrafes y argumenta sobre ellos (predominan los epígrafes de relevo).	Explorador ejemplificador.	PR	
D1	45	Noticias digitales		Familiarizarse con las características del género informativo en distintos soportes (gráfico y digital).	Información de actualidad. Concepto de noticia. Criterios de noticiabilidad. Fuentes de información. Función del periodismo en el nuevo ecosistema de los medios digitales.	A partir de la cobertura de un evento institucional, varios docentes registran de datos. Se presentan los datos a los alumnos para que redacten una noticia digital. Deben tener en cuenta: estructura básica de pirámide invertida, paratextos, hipervínculos y fotografías.	Gráfico visual e hipertextual.	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen.	Se redacta una noticia con temática institucional. Se emplean los elementos solicitados: estructura básica de pirámide invertida, hipervínculos, fotografías y testimonios.	Selección - (cómplice, por titulación y redacción). Jerarquización - (equilibrada, por ordenamiento informativo). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. Se incorporan los hipervínculos como elementos complementarios.	Selecciona material en base a la cobertura de un hecho, redacta con un formato periodístico específico en soporte digital. Incluye testimonios, fotografías, hipervínculos y redacta epígrafes.	Práctico profesional y explorador ejemplificador.	RP	Reproducción profesional
D1	46								Se redacta una noticia con temática institucional. Se emplean los elementos solicitados: estructura básica de pirámide invertida, hipervínculos, fotografías y testimonios.	Selección - (distanciada, por titulación y redacción). Jerarquización - (equilibrada, por ordenamiento informativo). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. Se incorporan los hipervínculos como elementos complementarios.	Selecciona material en base a la cobertura de un hecho, redacta con un formato periodístico específico en soporte digital. Incluye testimonios, fotografías, hipervínculos y redacta epígrafes.	Práctico profesional y explorador ejemplificador.	RP	
D1	47								Se redacta una noticia con temática institucional. Se emplean los elementos solicitados: estructura básica de pirámide invertida, hipervínculos, fotografías y testimonios.	Selección - (distanciada, por titulación y redacción). Jerarquización - (equilibrada, por ordenamiento informativo). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. Se incorporan los hipervínculos como elementos complementarios.	Selecciona material en base a la cobertura de un hecho, redacta con un formato periodístico específico en soporte digital. Incluye testimonios, fotografías, hipervínculos y redacta epígrafes.	Práctico profesional y explorador ejemplificador.	RP	

D1	48	Taller de Comunicación I	Informe multimedia						Se redacta una noticia con temática institucional. Se emplean los elementos solicitados: estructura básica de pirámide invertida, hipervínculos, fotografías y testimonios.	Selección - (distanciada, por titulación y redacción). Jerarquización - (equilibrada, por ordenamiento informativo). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. Se incorporan los hipervínculos como elementos complementarios.	Selecciona material en base a la cobertura de un hecho, redacta con un formato periodístico específico en soporte digital. Incluye testimonios, fotografías, hipervínculos y redacta epígrafes.	Práctico profesional y explorador ejemplificador.	RP	Creación potenciada
D1	49							Se redacta una noticia con temática institucional. Se emplean los elementos solicitados: estructura básica de pirámide invertida, hipervínculos, fotografías y testimonios.	Selección - (cómplice, por titulación y redacción). Jerarquización - (equilibrada, por ordenamiento informativo). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. Se incorporan los hipervínculos como elementos complementarios.	Selecciona material en base a la cobertura de un hecho, redacta con un formato periodístico específico en soporte digital. Incluye testimonios, fotografías, hipervínculos y redacta epígrafes.	Práctico profesional y explorador ejemplificador.	RP		
D1	50			Integrar los conocimientos específicos de diversos lenguajes, para generar una producción destinada al canal de You Tube institucional.	Medios y audiencias. Contrato de lectura. Indicadores del contrato de lectura: estilo de redacción, uso de imágenes, anunciantes, diseño (diagramación, colores, tipografía). Organización del contenido: secciones, categorización y etiquetado. Fuentes de información.	A partir de diversos temas propuestos por los alumnos se propone realizar un trabajo de investigación aplicando búsqueda de fuentes periodísticas. Luego comunicaron los resultados de su trabajo en un informe que combina los lenguajes sonoro, visual y audiovisual. Luego se edita para subir a You Tube.	Multimedial.	Celulares, computadoras, software de edición específico: Adobe Premiere, Abode Photoshop y Audacity.	Se presenta un informe sobre las redes sociales y los jóvenes. Se utilizan íconos gráficos con función social-comunicativa. Se incorporan más de cuatro estilos de tipografías y diversas variables y semantizaciones. Se trabaja a la tipografía cómo una imagen. La relación figura - fondo es contrastada. La locución es pareja, el tono, el ritmo y la musicalización acompañan el clima del informe.	Selección - encuadre (distanciada, por locución y musicalización). Jerarquización - composición (equilibrada, por disposición de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de la integración de los lenguajes sonoro, gráfico, visual y audiovisual.	Selecciona material, redacta guión, locuciona y graba con voz propia. Selecciona y edita imágenes. Trabaja las palabras como imágenes: trabaja la tipografía con diversas variantes de color, tamaño y familia tipográfica. Incorpora semantizaciones gráficas. Luego edita y publica en la web (You Tube).	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	
D1	51								Se presenta un informe sobre las marcas y los estereotipos. Se utilizan fotografías con función ilustrativa. Se incorporan más de cuatro estilos de tipografías y diversas variables y semantizaciones. Se trabaja a la tipografía cómo una imagen. La relación figura - fondo es contrastada. La locución es pareja, el tono, el ritmo y la musicalización acompañan el clima del informe.	Selección - encuadre (distanciada, por locución y musicalización). Jerarquización - composición (equilibrada, por disposición de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de la integración de los lenguajes sonoro, gráfico, visual y audiovisual.	Selecciona material, redacta guión, locuciona y graba con voz propia. Selecciona y edita imágenes. Trabaja las palabras como imágenes: trabaja la tipografía con diversas variantes de color, tamaño y familia tipográfica. Incorpora semantizaciones gráficas. Luego edita y publica en la web (You Tube).	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	
D1	52								Se presenta un informe sobre la música, el arte y los jóvenes. Se utilizan elementos icónicos y fotografías con función representativa. Se incorporan más de cuatro estilos de tipografías y diversas variables y semantizaciones. Se trabaja a la tipografía cómo una imagen. La relación figura - fondo es contrastada. La locución es diversa, el tono, el ritmo y la musicalización crean diferentes climas a lo largo del informe.	Selección - encuadre (cómplice, por iconicidad y musicalización). Jerarquización - composición (dinámica, por ritmo de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de la integración de los lenguajes sonoro, gráfico, visual y audiovisual.	Selecciona material, redacta guión, locuciona y graba con voz propia. Selecciona y edita imágenes. Trabaja las palabras como imágenes: trabaja la tipografía con diversas variantes de color, tamaño y familia tipográfica. Incorpora semantizaciones gráficas. Luego edita y publica en la web (You Tube).	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	
D2	53	Publicidad	Rediseño afiches	Reconocer las herramientas de comunicación publicitaria e identificar las diferentes situaciones comunicativas que ofrece el lenguaje gráfico-visual.	La comunicación publicitaria: competencias comunicativas, restricciones y convenciones que intervienen en el proceso. Los titulares, el slogan, la imagen y el lenguaje fotográfico.	A partir de una producción real, pensar en el mensaje central del producto (comunicacional) y rediseñar un afiche de presentación y/o lanzamiento del evento/producción.	Gráfico visual.	Computadoras, software de edición específico: Abode Photoshop.	Se produce un afiche de presentación de un evento musical: Lolapalooza. Se utilizan dos tipos de familias tipográficas y una variante tipográfica. Utiliza una paleta de tonos saturados. La relación figura - fondo es contrastada, pero hay sectores que la tipografía no se visualiza correctamente.	Selección - (cómplice, por imagen y tipografía elegida). Jerarquización - (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (literal/argumentativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una re-producción de un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje.	Selecciona y jerarquiza elementos en base a información recolectada. Simula condiciones y estilo de producción publicitaria. Selecciona imágenes representativas y redacta títulos y textos (copy). Otorga un nuevo sentido al discurso del producto.	Analítico ejemplificador y práctico profesional.	RP	Reproducción profesional
D2	54								Se produce un afiche de presentación de una película: Gifted. Se utilizan un solo estilo tipográfico y tres variantes. Utiliza una paleta de tonos poco saturados y pasteles. La relación figura - fondo es unificada (poco contrastada). Hay sectores que la tipografía no se visualiza correctamente.	Selección - (distanciada, por imagen y tipografía elegida). Jerarquización - (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (literal/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una re-producción de un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje.	Selecciona y jerarquiza elementos en base a información recolectada. Simula condiciones y estilo de producción publicitaria. Selecciona imágenes representativas y redacta títulos y textos (copy).	Analítico ejemplificador y práctico profesional.	RP	
D2	55								Se produce un afiche de inauguración de un evento: Acrobacia sobre telas. Se utilizan tres estilos tipográficos diferentes y más de tres variantes tipográficas. Mezcla tonos saturados y pasteles. La relación figura - fondo es complementaria.	Selección - (cómplice, por imagen y variedad tipográfica). Jerarquización - (dinámica por distribución y variedad de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una re-producción de un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje.	Selecciona y jerarquiza elementos en base a información recolectada. Simula condiciones y estilo de producción publicitaria. Selecciona imágenes representativas y redacta títulos y textos (copy). Otorga un nuevo sentido al discurso del producto.	Analítico ejemplificador y práctico profesional.	RP	
D2	56								Se produce un afiche de presentación de un evento musical: Lady Gaga. Se utilizan dos estilos tipográficos diferentes y tres variantes tipográficas. Utiliza tonos muy saturados y brillantes. La relación figura - fondo es contrastada.	Selección - (cómplice, por imagen y variedad tipográfica). Jerarquización - (dinámica por distribución y variedad de elementos). Tratamiento (literal/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una re-producción de un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje.	Selecciona y jerarquiza elementos en base a información recolectada. Simula condiciones y estilo de producción publicitaria. Selecciona imágenes representativas y redacta títulos y textos (copy). Otorga un nuevo sentido al discurso del producto.	Analítico ejemplificador y práctico profesional.	RP	
D2	57								Se produce un afiche de presentación de una obra de teatro clásica: Drácula. Se utilizan dos estilos tipográficos diferentes y dos variantes tipográficas. Utiliza tonos muy saturados y brillantes. La relación figura - fondo es contrastada.	Selección - (cómplice, por imagen y variedad tipográfica). Jerarquización - (equilibrada y simétrica por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una re-producción de un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje.	Selecciona y jerarquiza elementos en base a información recolectada. Simula condiciones y estilo de producción publicitaria. Selecciona imágenes representativas y redacta títulos y textos (copy). Otorga un nuevo sentido al discurso del producto.	Analítico ejemplificador y práctico profesional.	RP	
D2	58								Se produce un afiche de presentación de una película de Disney: Intensamente. Se utilizan dos estilos tipográficos diferentes y dos variantes tipográficas. Utiliza tonos muy saturados y brillantes. La relación figura - fondo es contrastada.	Selección - (cómplice, por imagen y variedad tipográfica). Jerarquización - (focalizada y centrada por distribución de elementos). Tratamiento (literal/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una re-producción de un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje.	Selecciona y jerarquiza elementos en base a información recolectada. Simula condiciones y estilo de producción publicitaria. Selecciona imágenes representativas y redacta títulos y textos (copy).	Analítico ejemplificador y práctico profesional.	RP	

D2	59								Se produce un afiche de presentación de un evento musical: Justin Bieber. Se utilizan dos estilos tipográficos diferentes y dos variantes tipográficas. Utiliza tonos poco saturados y brillantes. La relación figura - fondo es complementaria.	Selección - (cómplice, por imagen y variedad tipográfica). Jerarquización - (focalizada y centrada por distribución de elementos). Tratamiento (literal/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una re-producción de un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje.	Selecciona y jerarquiza elementos en base a información recolectada. Simula condiciones y estilo de producción publicitaria. Selecciona imágenes representativas y redacta títulos y textos (copy).	Analítico ejemplificador y práctico profesional.	RP	
D2	60								Se produce un afiche de presentación de una obra de teatro clásica: El Mago de Oz. Se utilizan un sólo estilo tipográfico y una variantes tipográficas. Mezcla tonos poco saturados en los textos y muy saturados en algunos objetos. La relación figura - fondo es contrastada.	Selección - (cómplice, por titulación). Jerarquización - (focalizada y centrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, a nivel de producción realiza una re-producción de un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje.	Selecciona y jerarquiza elementos en base a información recolectada. Simula condiciones y estilo de producción publicitaria. Selecciona imágenes representativas y redacta títulos y textos (copy). Otorga un nuevo sentido al discurso del producto.	Analítico ejemplificador y práctico profesional.	RP	
D2	61								Publicidad	Fotografías intervenidas	Adquirir técnicas de intervención fotográfica para luego aplicar en campañas publicitarias. Impulsar el trabajo creativo grupal y colaborativo.	Íconos y símbolos relacionados con las convenciones socioculturales, lugares comunes y razonamientos; y la función poética del lenguaje	A partir de un hecho real histórico vinculado con la memoria y cultura de la comunidad de la institución "La conmemoración del 80 aniversario del bombardeo a Gernika" (durante la guerra civil española) se plantea trabajar con la intervención creativa de imágenes fotográficas para recordar el hecho.	Fotográfico.	
D2	62	La producción presenta una intervención fotográfica que combina imágenes (escala de grises) de la ciudad de Gernika-Lumo y de las familias y mujeres luego del bombardeo. Sobre las mismas se superpone en transparencia y a color el árbol de Gernika y la "Ikurriña" (bandera oficial del "País Vasco"). Hay una buena articulación complementaria entre las imágenes. Hay búsqueda gráfica, con una frase superpuesta pero no lograda. Si una formulación original de sentido.	Selección - encuadre (cómplice por imágenes). Jerarquización - composición (diversificada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recursos estéticos-visuales y fotográficos. Comprensión y producción de los recursos del lenguaje y de la edición fotográfica digital.	Busca información sobre el hecho, selecciona imágenes. Edita, compila e interviene diferentes imágenes. Otorga un nuevo significado a la comunicación del hecho.	Práctico creativo.	CD								
D2	63	La producción presenta una intervención fotográfica que combina imágenes (escala de grises) de la ciudad, una tapa de diario en la que se comunica el hecho. Sobre las mismas se superpone en transparencia y a color la "Ikurriña" (bandera oficial del "País Vasco"). Hay una buena articulación complementaria entre las imágenes. Hay una formulación original de sentido.	Selección - encuadre (cómplice por imágenes). Jerarquización - composición (diversificada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recursos estéticos-visuales y fotográficos. Comprensión y producción de los recursos del lenguaje y de la edición fotográfica digital.	Busca información sobre el hecho, selecciona imágenes. Edita, compila e interviene diferentes imágenes. Otorga un nuevo significado a la comunicación del hecho.	Práctico creativo.	CD								
D2	64	La producción presenta una intervención fotográfica que combina la imagen (en escala de grises) de la obra mural «Guernica» de Pablo Picasso con imagen del País Vasco. El filtro de color se superpone en transparencia y poco saturado. Hay una buena articulación complementaria. Hay búsqueda gráfica simple lograda y formulación original de sentido.	Selección - encuadre (cómplice por imágenes). Jerarquización - composición (diversificada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recursos estéticos-visuales y fotográficos. Comprensión y producción de los recursos del lenguaje y de la edición fotográfica digital.	Busca información sobre el hecho, selecciona imágenes. Edita, compila e interviene diferentes imágenes. Otorga un nuevo significado a la comunicación del hecho.	Práctico creativo.	CD								
D2	65	La producción presenta una intervención fotográfica que combina imágenes de la ciudad de Gernika-Lumo una anterior y otra posterior al bombardeo. Hay una buena articulación simétrica y complementaria entre las imágenes (una en color y otra en escala de grises). Se superpone el escudo de la ciudad en transparencia. Hay una formulación original de sentido.	Selección - encuadre (cómplice por imágenes). Jerarquización - composición (simétrica y centrada por disposición de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recursos estéticos-visuales y fotográficos. Comprensión y producción de los recursos del lenguaje y de la edición fotográfica digital.	Busca información sobre el hecho, selecciona imágenes. Edita, compila e interviene diferentes imágenes. Otorga un nuevo significado a la comunicación del hecho.	Práctico creativo.	CD								
D2	66	La producción presenta una intervención fotográfica que combina imágenes (escala de grises) de la ciudad de Gernika-Lumo y de las familias luego del bombardeo. Sobre las mismas se superpone en transparencia y a color el árbol de Gernika. Hay una buena articulación complementaria entre las imágenes. Hay formulación original de sentido.	Selección - encuadre (cómplice por imágenes). Jerarquización - composición (diversificada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recursos estéticos-visuales y fotográficos. Comprensión y producción de los recursos del lenguaje y de la edición fotográfica digital.	Busca información sobre el hecho, selecciona imágenes. Edita, compila e interviene diferentes imágenes. Otorga un nuevo significado a la comunicación del hecho.	Práctico creativo.	CD								
D2	67	La producción presenta una intervención fotográfica que combina la imagen (en escala de grises) de la obra mural «Guernica» de Pablo Picasso con una serie de filtros de colores que destacan algunas partes de la obra. El filtro de color se superpone en transparencia y poco saturado. Hay una buena articulación complementaria. Hay búsqueda gráfica lograda y formulación original de sentido.	Selección - encuadre (distanciada por imágenes). Jerarquización - composición (focalizada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recursos estéticos-visuales y fotográficos. Comprensión y producción de los recursos del lenguaje y de la edición fotográfica digital.	Busca información sobre el hecho, selecciona imágenes. Edita, compila e interviene diferentes imágenes. Otorga un nuevo significado a la comunicación del hecho.	Práctico creativo.	CD								
D2	68	La producción presenta una intervención fotográfica de la obra mural «Guernica» de Pablo Picasso con una serie de filtros de colores. Hay búsqueda gráfica complementaria que no es clara y no llega a lograrse lograda.	Selección - encuadre (cómplice por imágenes). Jerarquización - composición (diversificada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recursos estéticos-visuales y fotográficos. Producción de los recursos del lenguaje y de la edición fotográfica digital.	Busca información sobre el hecho, selecciona imágenes. Edita, compila e interviene diferentes imágenes. Otorga un nuevo significado a la comunicación del hecho.	Explorador ejemplificador.	CD								
D2	69	La producción presenta una intervención fotográfica que combina la imagen (en escala de grises) de la obra mural «Guernica» de Pablo Picasso con una serie de imágenes metafóricas y alegóricas. Las imágenes se superponen en transparencia. Hay una buena articulación complementaria. Hay búsqueda gráfica lograda y formulación original de sentido.	Selección - encuadre (cómplice por imágenes). Jerarquización - composición (dinámica por distribución de imágenes). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recursos estéticos-visuales y fotográficos. Comprensión y producción de los recursos del lenguaje y de la edición fotográfica digital.	Busca información sobre el hecho, selecciona imágenes. Edita, compila e interviene diferentes imágenes. Otorga un nuevo significado a la comunicación del hecho.	Práctico creativo.	CD								

D2	70	Publicidad	Lemas tipográficos	Adquirir técnicas de intervención gráfica tipográfica para luego aplicar en campañas publicitarias. Impulsar el trabajo creativo grupal y colaborativo.	La estética del mensaje publicitario: El diseño en la cadena de valor. Tipografía, familias y variantes tipográficas. Color.	Buscar o inventar una frase significativa o motivacional para el "ser joven". Producir gráfica y visualmente la frase utilizando diferentes familias y variantes tipográficas. Pensar y aplicar un color o paleta de colores adecuado al sentido.	Gráfico visual.	Computadoras, software de edición específico: Abode Photoshop.	Se produce un lema gráfico: Lo único imposible es aquello que no intentas. Se utilizan signos de puntuación cómo íconos gráficos decorativos. Se incorporan tres estilos de tipografías y tres variables de tamaño, la jerarquía gráfica es clara. Se usa el negro y escala de magenta, sobre fondo blanco. Figura - fondo con relación oposición (contrastada).	Selección (cómplice por titulación, tipografía y color). Jerarquización (focalizada centrada por distribución textual). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recursos estéticos tipográficos y visuales. Comprensión y producción de recursos básicos del lenguaje gráfico-visual (tipográfico).	Busca y redacta una frase. Selecciona imágenes, íconos gráficos y tipografías. Edita y aplica variantes tipográficas. Construye una frase con sentido gráfico-visual y otorga un nuevo significado al lema.	Práctico creativo.	CD	Creación desagregada
D2	71								Se produce un lema gráfico: Sólo debes mirar atrás para ver lo lejos que has llegado. Se utilizan signos de puntuación cómo íconos gráficos decorativos. Se incorporan más de cuatro estilos de tipografías y tres variables de tamaño, la jerarquía gráfica es clara. Se usa el negro y escala de cian, sobre fondo blanco. Figura - fondo con relación oposición (contrastada).	Selección (cómplice por titulación, tipografía y estilo decorativo). Jerarquización (focalizada centrada por distribución textual). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recursos estéticos tipográficos y visuales. Comprensión y producción de recursos básicos del lenguaje gráfico-visual (tipográfico).	Busca y redacta una frase. Selecciona imágenes, íconos gráficos y tipografías. Edita y aplica variantes tipográficas. Construye una frase con sentido gráfico-visual y otorga un nuevo significado al lema.	Práctico creativo.	CD	
D2	72								Se produce un lema gráfico: Estrella. Se utilizan signos de puntuación cómo separadores decorativos. Se incorporan más de cuatro estilos de tipografías y tres variables de tamaño, la jerarquía gráfica es clara. Se juega con la repetición de una palabra. Se usa sólo tono de magenta saturado, sobre fondo negro. Figura - fondo con relación oposición (contrastada).	Selección (cómplice por estilo decorativo). Jerarquización (focalizada centrada por distribución textual). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recursos estéticos tipográficos y visuales. Comprensión y producción de recursos básicos del lenguaje gráfico-visual (tipográfico).	Busca y redacta una frase. Selecciona imágenes, íconos gráficos y tipografías. Edita y aplica variantes tipográficas. Construye una frase con sentido gráfico-visual y otorga un nuevo significado al lema.	Práctico creativo.	CD	
D2	73								Se produce un lema gráfico: El camino al éxito es la actitud. Se utilizan íconos gráficos decorativos. Se incorporan tres estilos de tipografías y tres variables de tamaño, la jerarquía gráfica es clara. Se usa el negro y escala de magenta (pasteles), sobre fondo rayado (blanco y rosa). Figura - fondo con relación oposición (contrastada).	Selección (cómplice por estilo decorativo). Jerarquización (focalizada centrada por distribución textual). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recursos estéticos tipográficos y visuales. Comprensión y producción de recursos básicos del lenguaje gráfico-visual (tipográfico).	Busca y redacta una frase. Selecciona imágenes, íconos gráficos y tipografías. Edita y aplica variantes tipográficas. Construye una frase con sentido gráfico-visual y otorga un nuevo significado al lema.	Práctico creativo.	CD	
D2	74								Se produce un lema gráfico: Si el plan no funciona, cambia el plan pero no cambies la meta. Se utilizan formas gráficas decorativos. Se incorporan tres estilos de tipografías y tres variables de tamaño, la jerarquía gráfica es clara. Se usa el magenta y cian (saturados), sobre fondo violeta. Figura - fondo con relación oposición (contrastada).	Selección (cómplice por estilo decorativo). Jerarquización (focalizada centrada por distribución textual). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recursos estéticos tipográficos y visuales. Comprensión y producción de recursos básicos del lenguaje gráfico-visual (tipográfico).	Busca y redacta una frase. Selecciona imágenes, íconos gráficos y tipografías. Edita y aplica variantes tipográficas. Construye una frase con sentido gráfico-visual y otorga un nuevo significado al lema.	Práctico creativo.	CD	
D2	75								Se produce un lema gráfico: I 'll see you when i fall asleep. Se utiliza una fotografía de fondo. Se usa sólo un estilo de tipografía y dos variables de tamaño, la jerarquía gráfica es clara. Se usa el blanco, sobre fondo fotográfico. Figura - fondo con relación oposición (contrastada).	Selección (cómplice por estilo fotográfico). Jerarquización (dinámica por tamaño de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recursos estéticos tipográficos y visuales. Comprensión y producción de recursos básicos del lenguaje gráfico-visual (tipográfico).	Busca y redacta una frase. Selecciona imágenes, íconos gráficos y tipografías. Edita y aplica variantes tipográficas. Construye una frase con sentido gráfico-visual y otorga un nuevo significado al lema.	Práctico creativo.	CD	
D2	76								Se produce un lema gráfico: It's a beatiful day to save lives. Se utilizan formas gráficas decorativos. Se incorporan tres estilos de tipografías y dos variables de tamaño, la jerarquía gráfica es clara. Se usa blanco sobre fondo azul (poco saturado). Figura - fondo con relación oposición (contrastada).	Selección (cómplice por estilo decorativo). Jerarquización (focalizada centrada por distribución textual). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recursos estéticos tipográficos y visuales. Comprensión y producción de recursos básicos del lenguaje gráfico-visual (tipográfico).	Busca y redacta una frase. Selecciona imágenes, íconos gráficos y tipografías. Edita y aplica variantes tipográficas. Construye una frase con sentido gráfico-visual y otorga un nuevo significado al lema.	Práctico creativo.	CD	
D2	77	Mensaje Publicitario		Interpretar los mensajes producidos por las distintas instancias de la comunicación publicitaria, como un fenómeno complejo en donde confluyen intereses económicos, políticos e ideológicos.	La manipulación del mensaje: Recursos y estrategias que develan la ideología detrás del mensaje.	Busca una publicidad gráfica que corresponda a cada categoría de análisis del mensaje y justifica: el tipo de mensaje publicitario que la nutre, el valor simbólico que promociiona, la personificación y sus formas de argumentación:	Gráfico visual.	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen.	Se eligen publicidades de productos de diversos rubros belleza, gastronomía y bebidas. <u>Se destaca lo que marca la docente en el proceso de corrección digital:</u> Se debe dedicar más trabajo a la redacción de las fundamentaciones, para que sean más claras y precisas.	No corresponde en este caso.	Exploración del proceso de selección, jerarquización y organización del discurso publicitario. Inicia estrategia de comprensión del formato, visualiza elementos y estrategias de producción publicitaria con los recursos del lenguaje gráfico visual.	Busca ejemplos, identifica categorías, recursos y estrategias. Redacta y elabora un breve análisis en base a los ejes propuestos. Inicia proceso comprensivo bajo ejes reflexivos.	Analítico teórico.	PR	Producción registro
D2	78								Se eligen publicidades de productos de diversos rubros belleza, gastronomía y bebidas. <u>Se destaca lo que marca la docente en el proceso de corrección digital:</u> Se debe dedicar más trabajo a la redacción de las fundamentaciones, para que sean más claras y precisas.	No corresponde en este caso.	Exploración del proceso de selección, jerarquización y organización del discurso publicitario. Inicia estrategia de comprensión del formato, visualiza elementos y estrategias de producción publicitaria con los recursos del lenguaje gráfico visual.	Busca ejemplos, identifica categorías, recursos y estrategias. Redacta y elabora un breve análisis en base a los ejes propuestos. Inicia proceso comprensivo bajo ejes reflexivos.	Analítico teórico.	PR	
D2	79								Se eligen publicidades de bebidas alcohólicas, productos de belleza, leches infantiles, fideos y galletitas. <u>Se destaca lo que marca la docente en el proceso de corrección digital:</u> Fundamentación e identificación correcta en cada uno de los ejes.	No corresponde en este caso.	Exploración del proceso de selección, jerarquización y organización del discurso publicitario. Inicia estrategia de comprensión del formato, visualiza elementos y estrategias de producción publicitaria con los recursos del lenguaje gráfico visual.	Busca ejemplos, identifica categorías, recursos y estrategias. Redacta y elabora un breve análisis en base a los ejes propuestos. Inicia proceso comprensivo bajo ejes reflexivos.	Analítico teórico.	PR	
D2	80								Se eligen publicidades de productos de diversos rubros belleza, gastronomía y bebidas. <u>Se destaca lo que marca la docente en el proceso de corrección digital:</u> Fundamentación e identificación correcta en cada uno de los ejes.	No corresponde en este caso.	Exploración del proceso de selección, jerarquización y organización del discurso publicitario. Inicia estrategia de comprensión del formato, visualiza elementos y estrategias de producción publicitaria con los recursos del lenguaje gráfico visual.	Busca ejemplos, identifica categorías, recursos y estrategias. Redacta y elabora un breve análisis en base a los ejes propuestos. Inicia proceso comprensivo bajo ejes reflexivos.	Analítico teórico.	PR	

D2	81	Publicidad						Se eligen publicidades de productos de diversos rubros belleza, gastronomía y bebidas. <u>Se destaca lo que marca la docente en el proceso de corrección digital:</u> Fundamentación e identificación correcta en cada uno de los ejes.	No corresponde en este caso.	Exploración del proceso de selección, jerarquización y organización del discurso publicitario. Inicia estrategia de comprensión del formato, visualiza elementos y estrategias de producción publicitaria con los recursos del lenguaje gráfico visual.	Busca ejemplos, identifica categorías, recursos y estrategias. Redacta y elabora un breve análisis en base a los ejes propuestos. Inicia proceso comprensivo bajo ejes reflexivos.	Analítico teórico.	PR		
D2	82							Se eligen publicidades de productos de diversos rubros belleza, gastronomía y bebidas. <u>Se destaca lo que marca la docente en el proceso de corrección digital:</u> La fundamentación es errónea. No se aplica al concepto. Y la consigna pide un ejemplo de publicidad gráfica para cada categoría.	No corresponde en este caso.	Exploración del proceso de selección, jerarquización y organización del discurso publicitario. Inicia estrategia de comprensión del formato, visualiza elementos y estrategias de producción publicitaria con los recursos del lenguaje gráfico visual.	Busca ejemplos, identifica categorías, recursos y estrategias. Redacta y elabora un breve análisis en base a los ejes propuestos. Inicia proceso comprensivo bajo ejes reflexivos.	Analítico teórico.	PR		
D2	83							Se eligen publicidades de productos de diversos rubros belleza, gastronomía y bebidas. <u>Se destaca lo que marca la docente en el proceso de corrección digital:</u> Fundamentación e identificación correcta en cada uno de los ejes.	No corresponde en este caso.	Exploración del proceso de selección, jerarquización y organización del discurso publicitario. Inicia estrategia de comprensión del formato, visualiza elementos y estrategias de producción publicitaria con los recursos del lenguaje gráfico visual.	Busca ejemplos, identifica categorías, recursos y estrategias. Redacta y elabora un breve análisis en base a los ejes propuestos. Inicia proceso comprensivo bajo ejes reflexivos.	Analítico teórico.	PR		
D2	84							Se eligen publicidades de productos de diversos rubros belleza, gastronomía y bebidas. <u>Se destaca lo que marca la docente en el proceso de corrección digital:</u> La fundamentación es errónea. No se aplica al concepto. Y la consigna pide un ejemplo de publicidad gráfica para cada categoría.	No corresponde en este caso.	Exploración del proceso de selección, jerarquización y organización del discurso publicitario. Inicia estrategia de comprensión del formato, visualiza elementos y estrategias de producción publicitaria con los recursos del lenguaje gráfico visual.	Busca ejemplos, identifica categorías, recursos y estrategias. Redacta y elabora un breve análisis en base a los ejes propuestos. Inicia proceso comprensivo bajo ejes reflexivos.	Analítico teórico.	PR		
D2	85	Comunicación Corporativa	Banners institucionales	Diseñar y producir una campaña gráfica integral de comunicación para públicos internos.	Prácticas de producción. La identidad. Identidad conceptual y visual. Elementos visuales identitarios. Manuales de identidad.	Considerando la Fiesta anual institucional (Euskal Jaia) los alumnos del Bachiller en Comunicación deberán producir una serie de banner gráficos para colocar en los stands de micro emprendimientos gestionados por el Bachiller en Economía.	Gráfico visual.	Computadoras, software de edición específico: Abo­de Photoshop.	Se presentan 5 <u>piezas gráficas</u> que hacen sistema gráfico. Cada una de ellas presenta el mismo estilo, tipografía y fondo. Se utiliza una familia tipográficas y más de cuatro variantes de tamaño. La relación figura fondo es contrastada por oposición. Se utiliza la paleta de color institucional. Se confecciona un fondo con juego de figuras geométricas que dan modernidad al estilo institucional. Cambia el contenido temático: gastronomía, precios de productos, regalos, cabina de fotos.	Selección (cómplice por estilo gráfico). Jerarquización (dinámica por utilización de elementos y fondo fragmentado). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza para un evento público institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña una sistema de 5 piezas gráficas, edita imagen y texto, produce una pieza original y creativa para un evento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	Simulación profesional
D2	86												Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D2	87												Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D2	88												Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D2	89												Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D2	90												Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D2	91												Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D2	92												Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D2	93														
D2	94	Comunicación Corporativa	Postales	Diseñar y producir una campaña gráfica integral de comunicación para públicos internos.	Prácticas de producción. La identidad. Identidad conceptual y visual. Elementos visuales identitarios. Manuales de identidad.	Considerando la Fiesta anual institucional (Euskal Jaia) los alumnos del Bachiller en Comunicación deberán producir una propuesta de postal donde se incluirá el programa de la fiesta. El consejo directivo seleccionará una postal para su impresión y distribución.	Gráfico visual.	Computadoras, software de edición específico: Abo­de Photoshop.	Se presenta una postal que grafica el plano de ubicación de la fiesta. Se incorporan iconos gráficos con función representativa y comunicativa. Se utilizan un estilo de tipografía y más de tres variables de tamaños. Se usan colores institucionales (poco saturados).	Selección (cómplice por estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada y simétrica por disposición gral. de elementos). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza para un evento público institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña una postal gráfica, edita imagen y texto, produce una pieza original y creativa para un evento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	Simulación profesional
D2	95								Se presenta una postal que grafica el plano de ubicación de la fiesta. Se incorpora sólo una imagen con función representativa y comunicativa. Se utilizan un estilo de tipografía y más de tres variables de tamaños. Se usan colores institucionales (poco saturados). La relación figura-fondo es difusa (poco contrastada).	Selección (cómplice por estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada y simétrica por disposición gral. de elementos). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza para un evento público institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña una postal gráfica, edita imagen y texto, produce una pieza original y creativa para un evento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D2	96								Se presenta una postal que grafica el plano de ubicación de la fiesta. Se incorporan iconos gráficos con función representativa y comunicativa. Se utilizan más de tres estilos tipográficos y más de tres variables de tamaños. Se usan colores institucionales (saturados). No logra un estilo gráfico unificado.	Selección (cómplice por estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada y simétrica por disposición gral. de elementos). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza para un evento público institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña una postal gráfica, edita imagen y texto, produce una pieza original y creativa para un evento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D2	97								Se presenta una postal que grafica el plano de ubicación de la fiesta. Se incorporan iconos gráficos con función representativa y comunicativa. Se utilizan los puntos cómo elementos gráficos para dar dinamismo a las líneas. Se utilizan dos estilos de tipografías y más de tres variables de tamaños. Se usan colores institucionales (saturados). Logra un estilo unificado.	Selección (cómplice por estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada y simétrica por disposición gral. de elementos). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza para un evento público institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña una postal gráfica, edita imagen y texto, produce una pieza original y creativa para un evento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	

D2	98	Comunicación Corporativa						Se presenta una postal que grafica el plano de ubicación de la fiesta. No se incorporan iconos gráficos. Sólo se usan formas. Se utilizan dos estilos tipográficos y más de tres variables de tamaños. Se usan colores institucionales (poco saturados). No logra un estilo gráfico unificado.	Selección (cómplice por estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada y simétrica por disposición gral. de elementos). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza para un evento público institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña una postal gráfica, edita imagen y texto, produce una pieza original y creativa para un evento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D2	99							Se presenta una postal que grafica el plano de ubicación de la fiesta. Se incorporan iconos gráficos con función representativa y comunicativa. Se utilizan más de tres estilos tipográficos y más de tres variables de tamaños. Se usan colores institucionales (poco saturados). No logra un estilo gráfico unificado.	Selección (cómplice por estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada y simétrica por disposición gral. de elementos). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza para un evento público institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña una postal gráfica, edita imagen y texto, produce una pieza original y creativa para un evento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D2	100							Pieza seleccionada para fiesta institucional 2017. Se presenta una postal que grafica el plano de ubicación de la fiesta. No se incorporan iconos gráficos pero se usan formas con función representativa y comunicativa. Se utilizan las líneas curvas para dar dinamismo. Se utilizan dos estilos de tipografías y más de tres variables de tamaños. Se usan colores institucionales (poco saturados). Logra un estilo unificado moderno-decorativo.	Selección (cómplice por estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada y simétrica por disposición gral. de elementos). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza para un evento público institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña una postal gráfica, edita imagen y texto, produce una pieza original y creativa para un evento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D2	101							Se presenta una postal que grafica el plano de ubicación de la fiesta. Se incorporan iconos gráficos con función representativa y comunicativa. Se utilizan las formas cómo elementos gráficos para dar dinamismo. Se utilizan dos estilos de tipografías y más de tres variables de tamaños. Se usan colores institucionales (poco saturados). Logra un estilo unificado.	Selección (cómplice por estilo gráfico). Jerarquización (diversificada por disposición gral. de elementos). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza para un evento público institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña una postal gráfica, edita imagen y texto, produce una pieza original y creativa para un evento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D2	102	Fotoreportajes para redes sociales (Instagram)	Producir contenidos visuales y digitales propios para redes sociales, en un nivel inicial. Comprender la importancia del manejo adecuado de las relaciones interpersonales y la comunicación para el desarrollo organizacional.	Comunicación externa y relaciones públicas. Hacer prensa desde la organización. El contacto con los medios. Fotografía periodística, los efectos de sentido y la interpretación fotográfica. Recepción y seguimiento de medios.	Producir y editar un fotoreportaje. En pequeños grupos deberán realizar una secuencia fotográfica (entre 3 y 5 fotos), junto con un epígrafe para cada una. Se sugiere tomar al menos 10 fotografías para seleccionar y editar. Dicha secuencia deberá publicarse en la red social Instagram para participar en la tercera edición del concurso #SosVOSenlaread de la Fundación Noble.	Fotográfico y gráfico a nivel de producción. Multimedia a nivel de inserción práctica real.	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen, softwares de edición específicos (Adobe Photoshop), y red social (Instagram).	Presenta el fotoreportaje "Los adolescentes" que aborda la diversidad de emociones en la juventud. Las fotografías son de producción propia, se utilizan planos y angulaciones cerradas. Se usan filtros y contrastes de iluminación. Trabaja sobre formato, género y soporte digital (aplicación) comunicacional real profesional.	Selección - Encuadre (cómplice por planos y cercanía) . Jerarquización - composición (dinámica por utilización de diagonales y ley de 3/3). Tratamiento (figurado/argumentativo). Interacción (en su aplicación en la red social: alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos visuales e integrados al usar epígrafes con función de relevo.	Produce y edita una serie fotográfica fotoperiodística. Redacta epígrafes. Integra lenguajes y además propone interacción y participación en una red social.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	Creación potenciada
D2	103							Presenta el fotoreportaje "El hogar" que aborda la diversidad de estados y actividades que pueden interactuar en una familia. Las fotografías son de producción propia, se utilizan planos y angulaciones cerradas. Se usan filtros e iluminación pareja. Trabaja sobre formato, género y soporte digital (aplicación) comunicacional real profesional.	Selección - Encuadre (cómplice por planos y cercanía) . Jerarquización - composición (dinámica por la rotación del personaje y la utilización de diagonales). Tratamiento (literal/argumentativo). Interacción (en su aplicación en la red social: alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico (random) de elementos visuales, el uso textual es descriptivo literal con función de anclaje.	Produce y edita una serie fotográfica fotoperiodística. Redacta epígrafes. Integra lenguajes y además propone interacción y participación en una red social.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	
D2	104							Presenta el fotoreportaje "La virtualidad" que diferentes situaciones con la tecnología. Las fotografías son de producción propia, se utilizan planos y angulaciones cerradas. Se usan filtros e iluminación contrastada. Se combina la escala de grises y se "colorean" elementos para focalizar su atención. Trabaja sobre formato, género y soporte digital (aplicación) comunicacional real profesional.	Selección - Encuadre (cómplice por planos y cercanía) . Jerarquización - composición (dinámica por estética combinada). Tratamiento (figurado/argumentativo). Interacción (en su aplicación en la red social: alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos visuales e integrados al usar epígrafes con función de relevo.	Produce y edita una serie fotográfica fotoperiodística. Redacta epígrafes. Integra lenguajes y además propone interacción y participación en una red social.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	
D2	105							Presenta el fotoreportaje "Rompiendo límites" sobre los desafíos deportivos. Las fotografías son de producción propia, se utilizan planos y angulaciones cerradas. Se usan filtros e iluminación pareja. Trabaja sobre formato, género y soporte digital (aplicación) comunicacional real profesional.	Selección - Encuadre (cómplice por planos y cercanía) . Jerarquización - composición (dinámica por utilización de diagonales). Tratamiento (figurado/argumentativo). Interacción (en su aplicación en la red social: alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos visuales e integrados al usar epígrafes con función de relevo.	Produce y edita una serie fotográfica fotoperiodística. Redacta epígrafes. Integra lenguajes y además propone interacción y participación en una red social.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	
D2	106							Presenta el fotoreportaje "Fiestas patronales" sobre la juventud y la religión católica. Las fotografías son de producción propia, se utilizan planos y angulaciones cerradas. Se usan filtros de tonos saturados pero la iluminación pareja. Trabaja sobre formato, género y soporte digital (aplicación) comunicacional real profesional.	Selección - Encuadre (cómplice por planos y cercanía) . Jerarquización - composición (dinámica por utilización de diagonales y ley de 3/3). Tratamiento (figurado/argumentativo). Interacción (en su aplicación en la red social: alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos visuales e integrados al usar epígrafes con función de relevo.	Produce y edita una serie fotográfica fotoperiodística. Redacta epígrafes. Integra lenguajes y además propone interacción y participación en una red social.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	
D2	107							Presenta el fotoreportaje "Bullying" sobre la juventud y el ámbito escolar. Las fotografías son de producción propia, se utilizan planos y angulaciones variadas. Se usan filtros de baja saturación y la iluminación es pareja. Trabaja sobre formato, género y soporte digital (aplicación) comunicacional real profesional.	Selección - Encuadre (cómplice por planos y cercanía) . Jerarquización - composición (dinámica por la rotación del personaje y la utilización de diagonales). Tratamiento (literal/argumentativo). Interacción (en su aplicación en la red social: alternancia de roles emisor-receptor)	Exploración, comprensión y producción simultánea de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico (random) de elementos visuales, el uso textual es descriptivo literal con función de anclaje.	Produce y edita una serie fotográfica fotoperiodística. Redacta epígrafes. Integra lenguajes y además propone interacción y participación en una red social.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia productiva hipermedial.	CP	
D3	108	Afiches y logos	Apropiarse de las nociones, comprendiendo que las imágenes son una construcción y que los que estructuran e instituyen el sentido son los individuos.	El sujeto como instituyente y estructurante de sentido desde la instancia de la producción y de la recepción. La percepción visual. El acto perceptual como hecho subjetivo.	A partir de un hecho real histórico vinculado con la memoria y cultura de la comunidad de la institución "70 años del cierre de Auschwitz, se recuerda el holocausto" (durante la última guerra mundial) se plantea trabajar con la intervención creativa de imágenes fotográficas para producir afiches de concientización. Luego se propone realizar un re-diseño del logo institucional por el aniversario de la Institución.	Gráfico visual.	Computadoras, software de edición específico: Aboode Photoshop y Adobe Illustrator.	Se presenta un re-diseño del logo institucional que en base al número 20 aniversario. Se mantiene estilo y color. Hay buena disposición y equilibrio de formas gráficas para ocupar el espacio propuesto.	Selección (distanciada por estilo gráfico formal). Jerarquización (focalizada por disposición de elementos). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar el re-diseño de una pieza gráfica (logo) de posible aplicación institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña un logo gráfico, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Otorga una nueva imagen re significada para un caso real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	Simulación profesional
D3	109								Se presenta un re-diseño del logo institucional que en base a la figura icónica de infraestructura de la escuela. Se incluye el número 20 de forma metafórica y en superposición con un sol saliente. Altera estilo y color de forma creativa. Hay buena disposición y equilibrio de formas gráficas para ocupar el espacio propuesto.	Selección (distanciada por estilo gráfico formal). Jerarquización (focalizada por disposición de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar el re-diseño de una pieza gráfica (logo) de posible aplicación institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña un logo gráfico, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Otorga una nueva imagen re significada para un caso real.	Práctico creativo y práctico profesional.	

D3	110	Imagen y comunicación					Gráfico visual.	Computadoras, software de edición específico: Abode Photoshop y Adobe Ilustrator.	Se presenta un re-diseño del logo institucional que en base al número 20 aniversario. Se incluye una figura icónica de infraestructura de la escuela. Se mantiene estilo y color más saturados. Hay buena disposición y equilibrio de formas gráficas para ocupar el espacio propuesto.	Selección (distanciada por estilo gráfico formal). Jerarquización (focalizada por disposición de elementos). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar el re-diseño de una pieza gráfica (logo) de posible aplicación institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña un logo gráfico, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Otorga una nueva imagen re significada para un caso real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP
D3	111								Se presenta un afiche en el que se combinan diversas imágenes intervenidas: Auschwitz, los rostros de las victimas, un alambrado, jóvenes caminando y la bandera de Israel. Se combinan y se superponen con diferentes filtros imágenes en escalas de grises y imágenes a color (marcando pasado y el presente). Hay una utilización de diagonales y líneas circulares que otorgan mucho dinamismo a una composición compleja. Se utilizan diversas herramientas de recorte y superposición fotográfica. Relación figura- fondo es difusa.	Selección (cómplice por elementos comunes). Jerarquización (dinámica por superposición de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico. Producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza gráfica de concientización institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña un afiche gráfico, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Otorga un nuevo significado al tema y produce una pieza (original y creativa) para un acontecimiento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP
D3	112								Se presenta un afiche en el que se combinan diversas imágenes intervenidas: Auschwitz, los rostros de las victimas, un alambrado, la bandera de la Alemania Nazi. Se combinan y se superponen con diferentes filtros imágenes en escalas de grises y imágenes a color. Hay una utilización de diagonales. Se utilizan diversas herramientas de recorte y superposición fotográfica. El texto y la elección tipográfica no ayudan a la lectura. Relación figura- fondo es difusa.	Selección (distanciada, por titulación y disposición). Jerarquización (equilibrada, por superposición de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico. Producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza gráfica de concientización institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña un afiche gráfico, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Otorga un nuevo significado al tema y produce una pieza (original y creativa) para un acontecimiento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP
D3	113								Se presenta un afiche en el que se combinan diversas imágenes intervenidas: Auschwitz, los rostros de las victimas, un niño, una vela. Se combinan y se superponen con diferentes filtros imágenes en escalas de grises y imágenes a color en opacidad. Hay una utilización de diagonales. Se utilizan diversas herramientas de recorte y superposición fotográfica. El texto y la elección tipográfica contribuyen a la interpretación. Relación figura- fondo es contrastada.	Selección (distanciada, por titulación y disposición). Jerarquización (equilibrada, por superposición de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico. Producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza gráfica de concientización institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña un afiche gráfico, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Otorga un nuevo significado al tema y produce una pieza (original y creativa) para un acontecimiento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP
D3	114								Se presenta un afiche en el que se combinan diversas imágenes intervenidas: Auschwitz, los rostros de las victimas, un niño, libros quemados. Se combinan y se superponen con diferentes filtros imágenes en escalas de grises y imágenes a color en opacidad. Hay una utilización de diagonales. El texto y la elección tipográfica contribuyen a la interpretación. Relación figura- fondo es contrastada. Se utilizan diversas herramientas de recorte y superposición fotográfica.	Selección (distanciada, por titulación y disposición). Jerarquización (diversificada, por superposición de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico. Producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza gráfica de concientización institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña un afiche gráfico, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Otorga un nuevo significado al tema y produce una pieza (original y creativa) para un acontecimiento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP
D3	115								Se presenta un afiche con una fotografía de fondo: Auschwitz y un alambrado (en escala de grises). Se combinan y se superponen palabras en color (mucho opacidad). El texto y la elección tipográfica contribuyen a la interpretación. Relación figura- fondo es contrastada. Se utilizan diversas herramientas de recorte y superposición fotográfica. Hay buena disposición y equilibrio de formas gráficas para ocupar el espacio propuesto.	Selección (distanciada, por titulación y disposición). Jerarquización (diversificada, por superposición de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico. Producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza gráfica de concientización institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña un afiche gráfico, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Otorga un nuevo significado al tema y produce una pieza (original y creativa) para un acontecimiento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP
D3	116								Se presenta un afiche en el que se combinan diversas imágenes intervenidas: Auschwitz, los rostros de las victimas, un alambrado, jóvenes caminando. Se combinan y se superponen con diferentes filtros imágenes en escalas de grises y imágenes a color (marcando pasado y el presente). Hay una utilización de diagonales y líneas circulares que otorgan mucho dinamismo a una composición compleja. Se utilizan diversas herramientas de recorte y superposición fotográfica. Relación figura- fondo es difusa.	Selección (cómplice por elementos comunes). Jerarquización (dinámica por superposición de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico. Producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza gráfica de concientización institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña un afiche gráfico, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Otorga un nuevo significado al tema y produce una pieza (original y creativa) para un acontecimiento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP
D3	117								Se presenta un afiche con una fotografía de fondo: mujeres y un alambrado (en escala de grises). Sobre la imagen se superpone una vela en transparencia. Se combinan y se superponen palabras en color (mucho opacidad). El texto y la elección tipográfica contribuyen a la interpretación. Relación figura- fondo es contrastada. Se utilizan diversas herramientas de recorte y superposición fotográfica. Hay buena disposición y equilibrio de formas gráficas para ocupar el espacio propuesto.	Selección (distanciada, por titulación y disposición). Jerarquización (diversificada, por superposición de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico. Producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza gráfica de concientización institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña un afiche gráfico, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Otorga un nuevo significado al tema y produce una pieza (original y creativa) para un acontecimiento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP
D3	118								Se presenta un afiche con una fotografía de fondo: la estación tren de Auschwitz y dos jóvenes caminando con la bandera de Israel (colores saturados). Se combinan y se superponen palabras en color (mucho opacidad). Relación figura- fondo es contrastada y saturada. Se utilizan diversas herramientas de recorte y superposición fotográfica.	Selección (cómplice, por titulación y color). Jerarquización (diversificada, por superposición de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de formato gráfico. Producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una pieza gráfica de concientización institucional.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña un afiche gráfico, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Otorga un nuevo significado al tema y produce una pieza (original y creativa) para un acontecimiento real.	Práctico creativo y práctico profesional.	SP

D3	119	Fotografías vanguardias	Apropiarse de las nociones temáticas de las vanguardias, comprendiendo que las imágenes son una construcción y que los que estructuran e instituyen el sentido son los individuos	El acto perceptual como hecho subjetivo. Las leyes de la Gestalt. Influencia de los factores culturales en la percepción. Los juegos de sentidos en las ilusiones ópticas de carácter sensorial y cognitivo. Arte y experimentación.	Pensado en las vanguardias artísticas trabajabas deberán producir una serie de fotografías que refieran a la temática usando ambientes de la vida cotidiana escolar.	Fotográfico.	Celulares, software de edición de imágenes.	Se presentan tres fotografías, jóvenes mujeres trabajan sobre la postura corporal. Se interviene el ambiente con una postura y pose que rompe con el espacio cotidiano. Se utilizan las diagonales para dar dinamismo. Planos y angulaciones son abiertos.	Selección (distanciada, postura corporal). Jerarquización (centrada equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar la composición (planos y angulaciones). Se realiza un registro de elementos, a nivel de producción hay una producción creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje fotográfico.	Selecciona el campo visual y los elementos para fotografiar. Construye y narra una breve historia visual.	Explorador ejemplificador.	PR	Producción registro			
D3	121																PR
D3	122																PR
D3	123																PR
D3	124																PR
D3	125																PR
D3	126																PR
D3	127	Trabajos sonoros	El eje de esta materia estará puesto en comprender a la práctica periodística no como una disciplina que refleja la realidad sino como una que la construye, a partir de la subjetividad del emisor y de las herramientas que se enseñarán en el transcurso de la cursada.	Las 5 W. Noticias. Crónicas. Nota de opinión. Editorial. Entrevista (directa e indirecta).	Elegí un género a elección (informativo o de entretenimiento) y produci una producción sonora que involucre diferentes formatos de búsqueda de información.	Sonoro.	Celulares, computadoras, software de edición específico: Audacity.	Se presenta la simulación de un móvil informativo. Involucra formatos informativos: entrevista y columna de opinión. Se presenta musicalización (queda de fondo). Logra crear un clima periodístico.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros.	Explorador ejemplificador.	PR	Producción registro			
D3	128							Se presenta la simulación segmento narrativo (audio cuento). Involucra formatos de entretenimiento: radioteatro locucionado. Se presenta musicalización (queda de fondo). Logra crear un clima narrativo incorporando diversos efectos sonoros.	Selección (cómplice, voz y efectos). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros.	Explorador ejemplificador.	PR				
D3	129							Se presenta la simulación de un móvil informativo. Involucra formatos informativos: entrevista y columna de opinión. Se presenta musicalización (queda de fondo). Logra crear un clima periodístico.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros.	Explorador ejemplificador.	PR				
D3	130							Se presenta la simulación de un móvil informativo (noticia del día). Involucra formatos informativos: entrevista y columna de entretenimiento. Se presenta musicalización (queda de fondo). Logra crear un clima periodístico.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros.	Explorador ejemplificador.	PR				
D3	131	Revistas	La producción tiene como objetivo que los alumnos puedan aprender los principales conceptos teóricos y prácticos de la práctica periodística, con el fin de obtener un conocimiento que les permita el desempeño profesional y la comprensión de los mensajes periodísticos emitidos en la actualidad en tanto consumidoras de los mismos.	El encuadre y recorte de la realidad (News Framing). La formulación de agenda pública (Agenda Setting). Criterios de Noticiabilidad. Edición del contenido: Las 5 W. Noticias. Crónicas. Nota de opinión. Editorial. Entrevista (directa e indirecta). Organización del diario.	Producir una revista considerando los conceptos teóricos abordados. Debe incluirse un diseño de tapa (obligatorio) y usar los programas especializados trabajados.	Gráfico visual.	Computadoras, software de edición específico: Abode Photoshop y Adobe Ilustrator.	Se presenta una revista institucional a modo de anuario de las alumnas del bachiller. La revista está conformada por tapa, reverso de tapa, sumario, secciones, contratapa y reverso de contratapa. Hay un trabajo de diagramación que sigue el esquema tradicional de las revistas impresas, pero hay juego con el color y diseño alternado moderno. Se incorporan iconos gráficos con función decorativa y comunicativa. Se utilizan más de tres estilos tipográficos y más de tres variables de tamaños. Se usan colores en la gama del magenta y del violeta. Hay estilo gráfico unificado.	Selección (cómplice por titulación, fotografía y elementos comunes). Jerarquización (diversificada por distribución aleatoria de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de los formatos periodísticos en lenguaje gráfico visual. Producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una producción periodística integral. No logra utilizar elementos hipermediales.	Busca información, compila, edita y redacta información, identifica elementos visuales y conceptuales (para dar identidad al producto), diseña hojas de forma gráfica, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Produce una pieza (original) para una institución real.	Práctico profesional.	RP	Reproducción profesional			
D3	132							Se presenta una revista de vida deportiva y salud. La revista está incompleta, se presenta tapa, reversos de tapa y un ejemplo de página de sección. No logran diseñar el resto de la propuesta. Se utilizan dos estilos tipográficos y más de tres variables de tamaños. Se usa una paleta de colores amplia, reservando blanco y negro para los títulos, subtítulos y cintillos. Se presentan imágenes fotográficas a gran tamaño. Hay estilo gráfico unificado.	Selección (distanciada por titulación y elementos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de los formatos periodísticos en lenguaje gráfico visual. Producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una producción periodística integral. No logra utilizar elementos hipermediales.	Busca información, compila, edita y redacta información, identifica elementos visuales y conceptuales (para dar identidad al producto), diseña hojas de forma gráfica, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Produce una pieza (original) para un posible cliente real.	Práctico profesional.	RP				
D3	133							Se presenta una revista de moda para jóvenes. La revista está conformada por tapa, secciones, producción fotográfica, publicidad y contratapa. No se diseña sumario, ni reversos de tapa y contratapa. Hay un trabajo de diagramación que sigue el esquema de las revistas digitales. El color y diseño se corresponden más a la edición tradicional de gráfica papel (Específicamente las piezas publicitarias). Se utilizan más de tres estilos tipográficos y más de tres variables de tamaños. Se usa una paleta de colores amplia, reservando blanco, negro y rojo para los títulos, subtítulos y cintillos. Se presentan imágenes fotográficas a gran tamaño. Hay estilo gráfico unificado.	Selección (cómplice por titulación y elementos comunes). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de los formatos periodísticos en lenguaje gráfico visual. Producción de los recursos del lenguaje gráfico visual para concretar una producción periodística integral. No logra utilizar elementos hipermediales.	Busca información, compila, edita y redacta información, identifica elementos visuales y conceptuales (para dar identidad al producto), diseña hojas de forma gráfica, edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Produce una pieza (original) para un posible cliente real.	Práctico profesional.	RP				
D3	134	Audiovisuales	Adquirir una mirada más profunda y analítica acerca de la construcción de sentido a partir de diversos tipos de imágenes (en movimiento).	Estructura del discurso argumentativo en el lenguaje audiovisual. Posibilidades que brinda Internet para la circulación de imágenes estáticas y en movimiento.	No hay consiga registrada de los trabajos. Son producciones para trabajar y realizar prácticas para incorporar el lenguaje audiovisual.	Audiovisual.	Celulares, computadoras, software de edición específico: Adobe Premiere, Abode Photoshop y Audacity.	Se presenta un corto audiovisual con la técnica de stop-motion. Se recrea una situación en la vida de la escuela sobre un escape del aula. Hay musicalización, trabajo fotográfico y tipográfico y se logra realizar la técnica de forma creativa.	Selección (cómplice por titulación y elementos comunes). Jerarquización (dinámica por musicalización y efecto de movimiento). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recurso estético-audiovisual, y producción de los recursos del lenguaje audiovisual.	Planifica una historia, redacta un guión, aborda la narración audiovisual, saca fotografías en secuencia, edita imagen (con velocidad para lograr efecto de movimiento) y sonido.	Práctico creativo.	CD	Creación desagregada			
D3	135							Se presenta un corto audiovisual con la técnica de stop-motion que recrea una situación de ficción con muñecas. Hay musicalización, trabajo fotográfico y tipográfico y se logra realizar la técnica de forma creativa.	Selección (cómplice por titulación y elementos comunes). Jerarquización (dinámica por musicalización y efecto de movimiento). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recurso estético-audiovisual, y producción de los recursos del lenguaje audiovisual.	Planifica una historia, redacta un guión, aborda la narración audiovisual, saca fotografías en secuencia, edita imagen (con velocidad para lograr efecto de movimiento) y sonido.	Práctico creativo.	CD				

D3	136							Se presenta un corto audiovisual publicitario. Se recrea de forma creativa una escena para publicitar la aplicación de música Spotify. Hay musicalización y trabajo gráfico visual.	Selección (cómplice puesta en escena). Jerarquización (dinámica por distribución y musicalización). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recurso estético-audiovisual, y producción de los recursos del lenguaje audiovisual.	Planifica una historia, redacta un guión, aborda la narración audiovisual, graba imagen y sonido, edita y compila imagen y sonido.	Práctico creativo.	CD								
D3	137							Se presenta un audiovisual para recordar el atentado a la AMIA. Se titula "Cumpleaños infeliz". Hay trabajo tipográfico básico (sólo un estilo, sin variantes). Se utiliza la superposición de fotografías en movimiento con transiciones y musicalización de fondo. Hay efectos sonoros.	Selección (distanciada). Jerarquización (dinámica por distribución y musicalización). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recurso estético-audiovisual, y producción de los recursos del lenguaje audiovisual.	Planifica una historia, redacta un guión, aborda la narración audiovisual, graba imagen y sonido, edita y compila imagen y sonido.	Práctico creativo.	CD								
D3	138							Se presenta un audiovisual para recordar el atentado a la AMIA. Se titula: "Una tarde de julio". No hay trabajo tipográfico. Se utiliza un dibujo animado y se incorpora la voz (en off) de los personajes. Hay musicalización e inclusión de imágenes superpuestas para el cierre.	Selección (cómplice por puesta en escena). Jerarquización (equilibrada por imagen y musicalización). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración de recurso estético-audiovisual, y producción de los recursos del lenguaje audiovisual.	Planifica una historia, redacta un guión, aborda la narración audiovisual, graba imagen y sonido, edita y compila imagen y sonido.	Práctico creativo.	CD								
D3	139							Animaciones	Adquirir práctica sobre el uso animado de diversos tipos de imágenes.	Estructura del lenguaje audiovisual (ANIMADO). Posibilidades que brinda Internet para la circulación de imágenes en movimiento.	No hay consiga registrada de los trabajos. Son producciones para trabajar y realizar prácticas para incorporar el lenguaje audiovisual.	Audiovisual.	Celulares, computadoras, software de edición específico: Adobe Flash.		Ciudad animada, trabajo gráfico y tipográfico, sin sonido.	Selección (distanciada). Jerarquización (dinámica). Tratamiento (literal/informativo).	Exploración y producción básica de los recursos animados.	Selecciona elementos. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Construye una pieza animada. Hay una búsqueda por la composición.	Explorador ejemplificador.	PR	Producción registro
D3	140														Se presenta una animación para un negocio. Hay trabajo tipográfico básico e inclusión de imagen simple en movimiento alternado y permanente.	Selección (distanciada). Jerarquización (dinámica). Tratamiento (literal/informativo).	Exploración y producción básica de los recursos animados.	Selecciona elementos. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Construye una pieza animada. Hay una búsqueda por la composición.	Explorador ejemplificador.	PR	
D3	141														Trabajo que se incluye en el proyecto institucional trasversal de "Hypeloop". Se presenta una animación con imagen en movimiento y trabajo de hipervínculos.	Selección (distanciada). Jerarquización (dinámica). Tratamiento (literal/informativo).	Exploración y producción básica de los recursos animados.	Selecciona elementos. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Construye una pieza animada. Hay una búsqueda por la composición.	Explorador ejemplificador.	PR	
D3	142	Se diseña un juego de preguntas y respuestas "Preguntados". Hay trabajo tipográfico, se incluyen dos familias tipográficas y variantes de tamaño. Se utilizan formas de manera gráfica para estructurar la secuencia del juego.	Selección (distanciada). Jerarquización (dinámica). Tratamiento (literal/informativo).	Exploración y producción básica de los recursos animados.	Selecciona elementos. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Construye una pieza animada. Hay una búsqueda por la composición.	Explorador ejemplificador.	PR														
D3	143	Se diseña un juego de preguntas y respuestas "Preguntados". Hay trabajo tipográfico, se incluyen dos familias tipográficas y variantes de tamaño. Se utilizan formas de manera gráfica para estructurar la secuencia del juego.	Selección (distanciada). Jerarquización (dinámica). Tratamiento (literal/informativo).	Exploración y producción básica de los recursos animados.	Selecciona elementos. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Construye una pieza animada. Hay una búsqueda por la composición.	Explorador ejemplificador.	PR														
D4	144	RR.PP	Afiches - Campaña de donación	Desarrollar ideas creativas para diseñar de piezas de comunicación vinculadas con la puesta en marcha de un evento en tiempo real (Jornada de Donación de Sangre). Vincular la disciplina con el contexto cotidiano actual	Herramientas del lenguaje visual. Retórica de la imagen. Estructura de un afiche, importancia de la ubicación de elementos, tratamiento de la imagen, relación de la imagen y el texto. Jerarquías tipográficas: importancia del recorrido visual, elección de tipografías según el mensaje a transmitir. El color y su simbología: el color en la publicidad, características e importancia dentro del diseño de piezas publicitarias.	A partir de procesar el desarrollo del brief realizado en la materia de RRPP realizar una aficheta promocional de la jornada en grupos de no más de tres personas. Para la realización de la misma hay que tener en cuenta que se debe utilizar como elemento visual principal una <u>imagen retórica</u> .	Gráfico visual.	Computadoras, software de edición específico: Abode Photoshop y Corel Draw.	Se presenta un afiche con el título: El cambio empieza por uno. El afiche incluye: título, imágenes (retóricas), datos que identifiquen la campaña y logos. Se incorporan imágenes con sentido metafórico, se utilizan dos familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color rojo y el diseño de figura-fondo es contrastado.	Selección (cómplice por titulación y elementos retóricos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (campaña de Donación de Sangre).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	Simulación profesional						
D4	145								Se presenta un afiche con el título: Donando te convertís en héroe. El afiche incluye: título, imágenes (retóricas), datos que identifiquen la campaña y logos. Se incorporan imágenes con sentido metafórico, se utilizan dos familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color rojo y el diseño de figura-fondo es contrastado.	Selección (cómplice por titulación y elementos retóricos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (campaña de Donación de Sangre).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP							
D4	146								Se presenta un afiche con el título: Donar sangre es un gesto de amor. El afiche incluye: título, imágenes (retóricas), datos que identifiquen la campaña y logos. Se incorporan imágenes con sentido metonímico, se utilizan dos familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color rojo y el diseño de figura-fondo es contrastado.	Selección (cómplice por titulación y elementos retóricos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (campaña de Donación de Sangre).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP							
D4	147								Se presenta un afiche con el título: Una sola gota puede hacer que el amor florezca. El afiche incluye: título, imágenes (retóricas), datos que identifiquen la campaña y logos. Se incorporan imágenes con sentido metonímico, se utilizan dos familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color rojo y el diseño de figura-fondo es contrastado.	Selección (cómplice por titulación y elementos retóricos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (campaña de Donación de Sangre).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP							
D4	148								Se presenta un afiche con el título: Te animás a salvar la vida de una persona. El afiche incluye: título, imágenes (retóricas), datos que identifiquen la campaña y logos. Se incorporan imágenes con sentido iterativo, se utilizan dos familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color rojo y el diseño de figura-fondo es contrastado.	Selección (cómplice por titulación y elementos retóricos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (campaña de Donación de Sangre).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP							
D4	149								Se presenta un afiche con el título: Juntos somos invencibles. El afiche incluye: título, imágenes (retóricas), datos que identifiquen la campaña y logos. Se incorporan imágenes con sentido metafórico, se utilizan dos familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color rojo y el diseño de figura-fondo es contrastado.	Selección (cómplice por titulación y elementos retóricos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (campaña de Donación de Sangre).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP							

D4	150	RR.PP	Afiches - Fiesta Misionera						Se presenta un afiche con el título: Compartí el amor que llevás en la sangre. El afiche incluye: título, imágenes (retóricas), datos que identifiquen la campaña y logos. Se incorporan imágenes con sentido metafórico, se utilizan dos familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color rojo y el diseño de figura-fondo es contrastado.	Selección (cómplice por titulación y elementos retóricos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (campaña de Donación de Sangre).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D4	151								Se presenta un afiche con el título: Por dentro todos tenemos algo para dar. El afiche incluye: título, imágenes (retóricas), datos que identifiquen la campaña y logos. Se incorporan imágenes con sentido metafórico, se utilizan más de tres familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color rojo y el diseño de figura-fondo es contrastado.	Selección (cómplice por titulación y elementos retóricos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (campaña de Donación de Sangre).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D4	152	RR.PP	Afiches - Fiesta Misionera	Desarrollar ideas creativas para diseñar de piezas de comunicación vinculadas con la puesta en marcha de un evento en tiempo real (Fiesta misionera). Vincular la disciplina con el contexto cotidiano actual.	Herramientas del lenguaje visual. Estructura de un afiche, importancia de la ubicación de elementos, tratamiento de la imagen, relación de la imagen y el texto. Jerarquías tipográficas: importancia del recorrido visual, elección de tipografías según el mensaje a transmitir. El color y su simbología: el color en la publicidad, características e importancia dentro del diseño de piezas publicitarias.	A partir de procesar el desarrollo del brief realizado en la materia de RRPP realizar una aficheta promocional de la jornada en grupos de no más de tres personas. Para la realización de la misma hay que tener en cuenta que se debe utilizar como elemento visual principal una <u>imagen fotográfica</u> .	Gráfico visual.	Computadoras, software de edición específico: Aboode Photoshop.	Se presenta un afiche sobre la Fiesta Misionera (institucional). El afiche incluye: título, imágenes (icónicas), datos que identifiquen la fiesta y logos. Se incorporan imágenes con sentido identitario, se utiliza una familia tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color institucional y se usa el amarillo para los títulos, el diseño de figura-fondo es difuso.	Selección (cómplice por titulación y elementos fotográficos). Jerarquización (dinámica por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos fotográficos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (Fiesta Misionera).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	Simulación profesional
D4	153								Se presenta un afiche sobre la Fiesta Misionera (institucional). El afiche incluye: título, imágenes (fotográficas), datos que identifiquen la fiesta y logos. Se incorporan imágenes con sentido argumentativo, se utilizan dos familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color amarillo y violeta, y el diseño de figura-fondo es contrastado.	Selección (cómplice por titulación y elementos fotográficos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos fotográficos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (Fiesta Misionera).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D4	154								Se presenta un afiche sobre la Fiesta Misionera (institucional). El afiche incluye: título, imágenes (fotográficas), datos que identifiquen la fiesta y logos. Se incorporan imágenes con sentido argumentativo, se utilizan dos familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color rojo y amarillo. El diseño de figura-fondo es contrastado por color de tipografías.	Selección (cómplice por titulación y elementos fotográficos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos fotográficos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (Fiesta Misionera).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D4	155								Se presenta un afiche sobre la Fiesta Misionera (institucional). El afiche incluye: título, imágenes (fotográficas), datos que identifiquen la fiesta y logos. Se incorporan imágenes con sentido argumentativo, se utiliza una familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color rojo y el diseño de figura-fondo es difuso.	Selección (cómplice por titulación y elementos fotográficos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos fotográficos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (Fiesta Misionera).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D4	156								Se presenta un afiche sobre la Fiesta Misionera (institucional). El afiche incluye: título, imágenes (fotográficas), datos que identifiquen la fiesta y logos. Se incorporan imágenes con sentido argumentativo, se utilizan dos familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización de los colores institucionales (poco saturados), se usa el negro para los títulos y el diseño de figura-fondo es difuso.	Selección (cómplice por titulación y elementos fotográficos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos fotográficos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (Fiesta Misionera).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D4	157								Se presenta un afiche sobre la Fiesta Misionera (institucional). El afiche incluye: título, imágenes (icónica), datos que identifiquen la fiesta y logos. Se incorporan imágenes con sentido metafórico, se utiliza una familia tipográfica y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color rojo y naranja. El diseño de figura-fondo es contrastado.	Selección (cómplice por titulación y elementos fotográficos). Jerarquización (focalizada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos fotográficos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (Fiesta Misionera).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D4	158								Se presenta un afiche sobre la Fiesta Misionera (institucional). El afiche incluye: título, imágenes (fotográficas), datos que identifiquen la fiesta y logos. Se incorporan imágenes con sentido argumentativo, se utilizan dos familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color rojo y blanco para los títulos, el diseño de figura-fondo es contrastado por el color tipográfico.	Selección (cómplice por titulación y elementos fotográficos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos fotográficos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (Fiesta Misionera).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	

D4	159								Se presenta un afiche sobre la Fiesta Misionera (institucional). El afiche incluye: título, datos que identifiquen la fiesta y logos. No se incorpora imagen fotográfica, se utilizan dos familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color cian y blanco para los títulos.	Selección (cómplice por titulación y elementos fotográficos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. No logra un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos fotográficos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (Fiesta Misionera).	Práctico profesional.	SP	
D4	160								Se presenta un afiche sobre la Fiesta Misionera (institucional). El afiche incluye: título, imágenes (fotográficas), datos que identifiquen la fiesta y logos. Se incorporan imágenes con sentido argumentativo, se utiliza una familia tipográfica y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). Predomina la utilización del color azul y blanco para los títulos.	Selección (cómplice por titulación y elementos fotográficos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos fotográficos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (Fiesta Misionera).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D4	161								Se presenta un afiche sobre la Fiesta Misionera (institucional). El afiche incluye: título, imágenes (fotográficas), datos que identifiquen la fiesta y logos. Se incorporan imágenes con sentido argumentativo, se utiliza una familia tipográfica y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). El diseño de figura-fondo es difuso.	Selección (cómplice por titulación y elementos fotográficos). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos fotográficos y otorga una nueva imagen resignificada para un caso real (Fiesta Misionera).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP	
D4	162								RR.PP	Afiches e invitaciones - Pentecostés	Desarrollar ideas creativas para diseñar de piezas de comunicación vinculadas con la puesta en marcha de un evento en tiempo real (Fiesta patronal). Vincular la disciplina con el contexto cotidiano actual. Reconocer y diseñar tácticas de comunicación interna y externa.	Herramientas del lenguaje visual. Estructura de un afiche, importancia de la ubicación de elementos, tratamiento de la imagen y el texto. Jerarquías tipográficas: importancia del recorrido visual, elección de tipografías según el mensaje a transmitir. El color y su simbología: el color en la publicidad, características e importancia dentro del diseño de piezas publicitarias.	A partir de procesar el desarrollo del brief realizado en la materia de RRPP se realizan piezas gráficas para fiesta patronal de la escuela (Pentecostés). Se producirán: Afiches, para vía pública, pasillos de la institución y salas de recepción de padres; invitaciones digitales, para la circulación en redes y grupos de Whatsapp; invitaciones para imprimir y enviar a las familias, mediante el cuaderno de comunicados (ver invitaciones en blanco y negro).G158	Gráfico visual.	
D4	163	SP													
D4	164	SP													
D4	165	SP													
D4	166	Invitación digital institucional para convocar a la fiesta de Pentecostés. Incluye: título, imágenes (icónica, paloma trabajada de forma artística), datos que identifiquen la fiesta y logos. Se utiliza una familia tipográfica y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). El diseño de figura-fondo es contrastado.	Selección (distanciada por titulación). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la información para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos icónico y transmite un mensaje resignificado (Fiesta de Pentecostés).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP								
D4	167						SP								
D4	168						SP								
D4	169	Invitación institucional (soporte papel) para convocar a la fiesta de Pentecostés. Incluye: título, imágenes (icónica, paloma trabajada de forma artística), datos que identifiquen la fiesta y logos. Se utiliza dos familias tipográficas y diferentes variantes (tamaño, grosor, inclinación). El diseño de figura-fondo es contrastado.	Selección (distanciada por titulación). Jerarquización (equilibrada por distribución de elementos). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la información para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del cliente (institución), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos icónico y transmite un mensaje resignificado (Fiesta de Pentecostés).	Práctico creativo y práctico profesional.	SP								
D4	170						SP								
D4	171						SP								
D4	172						SP								
D4	173						SP								
D4	174						SP								
D4	175						SP								
D4	176	Taller de Comunicación II	Narraciones	Introducir los conocimientos teóricos-prácticos básicos del lenguaje sonoro y radial. Promover la apropiación y la utilización de las herramientas digitales en el soporte radiofónico.	Lenguaje Sonoro. El lenguaje radiofónico y la comunicación. Características. Funciones de la radio. El código radial y sus elementos: la voz, la música, efectos de sonido, el silencio. Producción y realización de micro relatos para radioteatro .	Elegí un cuento narrativo y realizá una adaptación sonora. Debes adaptar el contenido e incluir los elementos básicos del lenguaje sonoro: voz, música, efectos sonoros, silencios. Para su producción podes locucionar con el celular y luego realizar la edición en Audacity.	Sonoro.	Celulares, computadoras, software de edición específico: Audacity.	Se presenta una adaptación del cuento: "Caperucita". Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros y silencios. Se crean climas que acompañan al relato.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada, clima acompaña la estructura clásica del relato). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplificador.	PR	Producción registro
D4	177								Se presenta una adaptación del cuento: "Casa Tomada". Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música y silencios. Se crean climas que acompañan al relato.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada, clima acompaña la estructura clásica del relato). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplificador.	PR	
D4	178								Se presenta una adaptación del cuento: "El mozo hermoso". Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música y silencios. Se crean climas que acompañan al relato.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada, clima acompaña la estructura clásica del relato). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplificador.	PR	
D4	179								Se presenta una adaptación del cuento: "Las hijas del Virrey". Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música y silencios. Se crean climas que acompañan al relato.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplificador.	PR	
D4	180								Se presenta una adaptación del cuento: "Traviata". Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música y silencios. Se crean climas que acompañan al relato	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada, clima acompaña la estructura clásica del relato). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplificador.	PR	
D4	181			Identificar y analizar las características de los diferentes géneros y formatos radiofónicos. Promover la apropiación y la utilización de las herramientas digitales en el soporte radiofónico.	Rutina de radio. La artística radial. Definición, Características y elaboración de las mismas. Los tiempos y los ritmos radiofónicos. Organización de un programa de radio. Características.	Sin consigna. Se registran diferentes trabajos de prácticas radiales (secciones, spot publicitarios y piezas de artística radial) para incorporar el uso de elementos sonoros y aprender a utilizar el programa Audacity.	Sonoro.	Celulares, computadoras, software de edición específico: Audacity.	Adivina quien goleó: sección de un programa deportivo. Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música (musicalización de clima y cortina musical de programa) y silencios. Se crean climas que acompañan.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplificador.	PR	Producción registro
D4	182								Entrevista a Soy Luna: sección para un programa de entretenimiento juvenil. Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música (musicalización de clima y cortina musical de programa) y silencios. Se crean climas que acompañan y se recrea el formato de entrevista radial.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplificador.	PR	

D4	183	Microprogramas (elementos)						Publicidad Samsung. Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música y silencios. Se recrea el género publicitario y el formato del spot radial.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplicador.	PR	
	184							Publicidad de Alfajor. Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros y silencios. Se recrea el género publicitario y el formato del spot radial promocional.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplicador.	PR	
D4	185							Publicidad de Sancor. Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros y silencios. Se recrea el género publicitario y el formato del spot radial promocional.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplicador.	PR	
D4	186							Publicidad de Lapiluz. Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música y silencios. Se recrea el género publicitario y el formato del spot radial promocional.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplicador.	PR	
D4	187							Publicidad de Soy Luna. Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música y silencios. Se recrea el género publicitario y el formato del spot radial promocional.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplicador.	PR	
D4	188							Síntesis Informativa. Separador radial para diferentes programas. Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música y silencios. Se recrea el formato de artística radial.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplicador.	PR	
D4	189							Cortina de emisión radial para diferentes programas. Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música y silencios. Se recrea el formato de artística sonora.	Selección (distanciada, voz y tono). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración ejemplificadora, se focaliza en abordar los elementos mínimos del lenguaje radial (tonos, musicalización y efectos).	Selecciona información, arma un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico.	Explorador ejemplicador.	PR	
D4	190	Boletines informativos	Experimentar el proceso de construcción de la noticia y producir información en diferentes soportes.	El lenguaje radiofónico y la comunicación. Características. La radio en la convergencia mediática. Podcasting. Formatos digitales de audio, (Audacity) nociones básicas de edición digital de sonido. Estructura de la noticia. Redacción de noticias.	A partir de hechos relacionados con la comunidad en donde viven, seleccionen tres (3) noticias para radio: una local, una barrial y otra escolar. Armen el guión de un boletín informativo, que debe contener: cortina musical, locución a dos voces, declaración (audios) de fuentes testimoniales, efectos sonoros. En simultáneo los grupos que no graban trabajan en la redacción de la noticia escolar seleccionada para presentar en formato digital. De acuerdo a la elección redacten una noticia de 30 líneas en soporte digital que debe contener: fuentes, fotografías con epígrafes, paratextos e hipervínculos. Al finalizar cada grupo presenta una autoevaluación.	Sonoro.	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen, software de edición específico: Audacity.	Se presenta un boletín informativo. Se producen tres noticias una local (Olimpiadas de Matemática), una barrial (Jornada de Donación de Sangre), y otra escolar (Día de la Primavera). Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música (musicalización de clima y cortina musical de programa) y silencios. Se crean climas que acompañan el formato informativo.	Selección (distanciada por titulación). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos sonoros, que luego se traspasan al lenguaje gráfico visual hipertextual. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión. Reflexiona de forma crítica sobre el proceso de producción con una herramienta de autoevaluación.	Selecciona información, arma y redacta un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico: redacta noticias, incluye y edita fotografías, redacta epígrafes e incluye hipervínculos.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	Creación potenciada
D4	191					Gráfico visual e hipertextual.		Se presenta una de las noticias seleccionadas para el proceso de redacción gráfica hipertextual. La misma contiene fuentes, fotografías con epígrafes, paratextos e hipervínculos. La noticia se titula: "Festival del día de la primavera".					CP	
D4	192					Sonoro.		Se presenta un boletín informativo. Se producen tres noticias una local (Olimpiadas de Matemática), una barrial (Jornada de Donación de Sangre), y otra escolar (Día de la Primavera). Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música (musicalización de clima y cortina musical de programa) y silencios. Se crean climas que acompañan el formato informativo.	Selección (cómplice por titulación). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos sonoros, que luego se traspasan al lenguaje gráfico visual hipertextual. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión. Reflexiona de forma crítica sobre el proceso de producción con una herramienta de autoevaluación.	Selecciona información, arma y redacta un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico: redacta noticias, incluye y edita fotografías, redacta epígrafes e incluye hipervínculos.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	
D4	193					Gráfico visual e hipertextual.		Se presenta una de las noticias seleccionadas para el proceso de redacción gráfica hipertextual. La misma contiene fuentes, fotografías con epígrafes, paratextos e hipervínculos. La noticia se titula: ¡Así le dan la bienvenida a la primavera en IES!					CP	
D4	194					Sonoro.		Se presenta un boletín informativo. Se producen tres noticias una local (Olimpiadas de Matemática), una barrial (Jornada de Donación de Sangre), y otra escolar (Muestra Digital en el IES). Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música (musicalización de clima y cortina musical de programa) y silencios. Se crean climas que acompañan el formato informativo.	Selección (distanciada por titulación). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos sonoros, que luego se traspasan al lenguaje gráfico visual hipertextual. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión. Reflexiona de forma crítica sobre el proceso de producción con una herramienta de autoevaluación.	Selecciona información, arma y redacta un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico: redacta noticias, incluye y edita fotografías, redacta epígrafes e incluye hipervínculos.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	
D4	195					Gráfico visual e hipertextual.		Se presenta una de las noticias seleccionadas para el proceso de redacción gráfica hipertextual. La misma contiene fuentes, fotografías con epígrafes, paratextos e hipervínculos. La noticia se titula: Se celebra la primavera en el I.E.S					CP	
D4	196					Sonoro.		Se presenta un boletín informativo. Se producen tres noticias una local (Olimpiadas de Matemática), una barrial (Jornada de Donación de Sangre), y otra escolar (Muestra Digital en el IES). Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música (musicalización de clima y cortina musical de programa) y silencios. Se crean climas que acompañan el formato informativo.	Selección (distanciada por titulación y musicalización). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos sonoros, que luego se traspasan al lenguaje gráfico visual hipertextual. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión. Reflexiona de forma crítica sobre el proceso de producción con una herramienta de autoevaluación.	Selecciona información, arma y redacta un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico: redacta noticias, incluye y edita fotografías, redacta epígrafes e incluye hipervínculos.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	
D4	197					Sonoro.		Se presenta un boletín informativo. Se producen tres noticias una local (Olimpiadas de Matemática), una barrial (Jornada de Donación de Sangre), y otra escolar (Muestra Digital en el IES). Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música (musicalización de clima y cortina musical de programa) y silencios. Se crean climas que acompañan el formato informativo.	Selección (distanciada por titulación y musicalización). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos sonoros, que luego se traspasan al lenguaje gráfico visual hipertextual. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión. Reflexiona de forma crítica sobre el proceso de producción con una herramienta de autoevaluación.	Selecciona información, arma y redacta un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico: redacta noticias, incluye y edita fotografías, redacta epígrafes e incluye hipervínculos.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	

[illegible]

D4	205						Sonoro.		Se presenta un boletín informativo. Se producen tres noticias una local (Olimpiadas de Matemática), una barrial (Jornada de Donación de Sangre), y otra escolar (Muestra Digital en el IES). Se incluyen diferentes voces locucionadas, efectos sonoros, música (musicalización de clima y cortina musical de programa) y silencios. Se crean climas que acompañan el formato informativo.	Selección (distanciada por titulación y musicalización). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos sonoros, que luego se traspasan al lenguaje gráfico visual hipertextual. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión. Reflexiona de forma crítica sobre el proceso de producción con una herramienta de autoevaluación.	Selecciona información, arma y redacta un breve guión radial. Graba y locuciona. Musicaliza y edita con efectos sonoros en un programa específico. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico: redacta noticias, incluye y edita fotografías, redacta epígrafes e incluye hipervínculos.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	
D4	206	Taller de Comunicación II	Juegos mediáticos	Conocer y ejercitar los saberes principales para producir y realizar material de radio en el contexto de la cultura de la convergencia digital.	Contenidos Transversales. Educación Digital (ED): Elaboración y Producción de contenidos estructurados para la convergencia digital. Historia de los medios.	En grupos deberán buscar información sobre la historia de los medios masivos en la Argentina y confeccionar un juego de preguntas y respuestas en Power Point usando las opciones de hipervinculación de acciones. Cada grupo tendrá un medio asignado (prensa gráfica, cine, radio, televisión e Internet) y deberá confeccionar un juego con los siguientes requisitos: 1 diapositiva de inicio, 1 diapositiva con instrucciones del juego de preguntas, 2 diapositivas de opciones de finalización (perdiste y ganaste), 8 diapositivas con trivias de preguntas sobre la historia del medio asignado con la siguiente distribución: origen y fecha de la primera emisión/publicación, principales creadores y personajes implicados, antecedentes tecnológicos que permitieron su desarrollo, características técnicas del medio, ejemplo de producción destacada. Para la elaboración de las preguntas cada grupo deberá elaborar primero un resumen con la información general del medio para compartir con el resto de los grupos y preparar la información de estudio para luego realizar una jornada de juego. Cada grupo deberá entregar 1 resumen y 1 archivo power point.	Multimedial.	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen, software específico: Power Point.	Medio designado: Internet. Se confecciona un juego con los siguientes requisitos: diapositiva de inicio, diapositiva con instrucciones del juego de preguntas, diapositivas de opciones de finalización (perdiste y ganaste), diapositivas con trivias de preguntas sobre la historia del medio asignado con la siguiente distribución solicitada. Se usan las imágenes de interfaces web para diseñar cada diapositiva. Se incluyen ventanas y botones para las preguntas y respuestas. Se emplean diferentes tipografías, imágenes, textos e hipervinculación de acciones para lograr reproducir una animación de trivía. El trabajo de figura- fondo es difuso porque el juego simula la navegación web. El grupo entrega 1 resumen y 1 archivo power point. El resumen tiene información básica del medio obtenida de fuentes digitales.	Selección (cómplice por interfaces). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/informativo). Interacción e interactividad (participación usuarios)	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos gráficos, visuales e hipertextuales. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión y el trabajo hipervincular interactivo.	Busca información en la web, selecciona información, redacta un resumen de sobre la historia del medio. Redacta una serie de preguntas y respuestas para el juego según los requisitos pedido. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico-visual: redacta preguntas, respuestas correctas e incorrectas, incluye y edita imágenes, selecciona tipografías y colores, hipervincula acciones, textos, imágenes, botones y diapositivas para lograr el efecto de un juego animado e interactivo, que podría estar en una plataforma web y/o blog.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	Creación potenciada
D4	207								Medio designado: Prensa Gráfica. Se confecciona un juego con los siguientes requisitos: diapositiva de inicio, diapositiva con instrucciones del juego de preguntas, diapositivas de opciones de finalización (perdiste y ganaste), diapositivas con trivias de preguntas sobre la historia del medio asignado con la siguiente distribución solicitada. Se usa un fondo unificado, se incluyen ventanas y botones para las preguntas y respuestas. Se emplean diferentes tipografías, imágenes, textos e hipervinculación de acciones para lograr reproducir una animación de trivía. Se incluyen imágenes icónicas, pero no hay referencia visual al medio. El trabajo de figura- fondo es contrastado por color y formas, se usa una paleta de rojos y naranjas poco saturados. El grupo entrega 1 resumen y 1 archivo power point. El resumen tiene información básica del medio obtenida de fuentes digitales.	Documento word - información complementaria.		Busca información en la web, selecciona información, redacta un resumen de sobre la historia del medio. Redacta una serie de preguntas y respuestas para el juego según los requisitos pedido. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico-visual: redacta preguntas, respuestas correctas e incorrectas, incluye y edita imágenes, selecciona tipografías y colores, hipervínculo acciones, textos, imágenes, botones y diapositivas para lograr el efecto de un juego animado e interactivo, que podría estar en una plataforma web y/o blog.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	
D4	208								Medio designado: Radio. Se confecciona un juego con los siguientes requisitos: diapositiva de inicio, diapositiva con instrucciones del juego de preguntas, diapositivas de opciones de finalización (perdiste y ganaste), diapositivas con trivias de preguntas sobre la historia del medio asignado con la siguiente distribución solicitada. Se usa un fondo unificado, se incluyen ventanas y botones para las preguntas y respuestas. Se emplean diferentes tipografías, imágenes, textos e hipervinculación de acciones para lograr reproducir una animación de trivía. Se incluyen imágenes icónicas, pero no hay referencia visual al medio. El trabajo de figura- fondo es contrastado por color y formas, se usa una paleta de rojos y naranjas poco saturados. El grupo entrega 1 resumen y 1 archivo power point. El resumen tiene información básica del medio obtenida de fuentes digitales.	Documento word - información complementaria.	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos gráficos, visuales e hipertextuales. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión y el trabajo hipervincular interactivo.	Busca información en la web, selecciona información, redacta un resumen de sobre la historia del medio. Redacta una serie de preguntas y respuestas para el juego según los requisitos pedido. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico-visual: redacta preguntas, respuestas correctas e incorrectas, incluye y edita imágenes, selecciona tipografías y colores, hipervínculo acciones, textos, imágenes, botones y diapositivas para lograr el efecto de un juego animado e interactivo, que podría estar en una plataforma web y/o blog.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	
D4	209								Medio designado: Televisión. Se confecciona un juego con los siguientes requisitos: diapositiva de inicio, diapositiva con instrucciones del juego de preguntas, diapositivas de opciones de finalización (perdiste y ganaste), diapositivas con trivias de preguntas sobre la historia del medio asignado con la siguiente distribución solicitada. Se usan las imágenes de una ruleta y diferentes fondos de color muy saturado, simulando los colores brillantes televisivos. La ruleta se anima mediante hipervinculación de acciones. Se incluyen ventanas y botones para las preguntas y respuestas. Se emplean diferentes tipografías, imágenes, textos e hipervinculación de acciones para lograr reproducir una animación de trivía. El trabajo de figura-fondo es contrastado por color, tipografías y formas. El grupo entrega 1 resumen y 1 archivo power point. El resumen tiene información básica del medio obtenida de fuentes digitales.	Selección (distanciada por estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/informativo). Interacción e interactividad (participación usuarios)	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos gráficos, visuales e hipertextuales. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión y el trabajo hipervincular interactivo.	Busca información en la web, selecciona información, redacta un resumen de sobre la historia del medio. Redacta una serie de preguntas y respuestas para el juego según los requisitos pedido. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico-visual: redacta preguntas, respuestas correctas e incorrectas, incluye y edita imágenes, selecciona tipografías y colores, hipervincula acciones, textos, imágenes, botones y diapositivas para lograr el efecto de un juego animado e interactivo, que podría estar en una plataforma web y/o blog.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	
D4	210									Selección (distanciada por estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/informativo). Interacción e interactividad (participación usuarios)	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos gráficos, visuales e hipertextuales. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión y el trabajo hipervincular interactivo.	Busca información en la web, selecciona información, redacta un resumen de sobre la historia del medio. Redacta una serie de preguntas y respuestas para el juego según los requisitos pedido. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico-visual: redacta preguntas, respuestas correctas e incorrectas, incluye y edita imágenes, selecciona tipografías y colores, hipervincula acciones, textos, imágenes, botones y diapositivas para lograr el efecto de un juego animado e interactivo, que podría estar en una plataforma web y/o blog.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	
D4	211									Documento word - información complementaria.		Busca información en la web, selecciona información, redacta un resumen de sobre la historia del medio. Redacta una serie de preguntas y respuestas para el juego según los requisitos pedido. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico-visual: redacta preguntas, respuestas correctas e incorrectas, incluye y edita imágenes, selecciona tipografías y colores, hipervincula acciones, textos, imágenes, botones y diapositivas para lograr el efecto de un juego animado e interactivo, que podría estar en una plataforma web y/o blog.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	
D4	212									Selección (cómplice por diseño). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/informativo). Interacción e interactividad (participación usuarios)	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos gráficos, visuales e hipertextuales. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión y el trabajo hipervincular interactivo.	Busca información en la web, selecciona información, redacta un resumen de sobre la historia del medio. Redacta una serie de preguntas y respuestas para el juego según los requisitos pedido. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico-visual: redacta preguntas, respuestas correctas e incorrectas, incluye y edita imágenes, selecciona tipografías y colores, hipervincula acciones, textos, imágenes, botones y diapositivas para lograr el efecto de un juego animado e interactivo, que podría estar en una plataforma web y/o blog.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	
D4	213									Documento word - información complementaria.		Busca información en la web, selecciona información, redacta un resumen de sobre la historia del medio. Redacta una serie de preguntas y respuestas para el juego según los requisitos pedido. Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico-visual: redacta preguntas, respuestas correctas e incorrectas, incluye y edita imágenes, selecciona tipografías y colores, hipervincula acciones, textos, imágenes, botones y diapositivas para lograr el efecto de un juego animado e interactivo, que podría estar en una plataforma web y/o blog.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	

D5	214	INEC Introducción al Estudio de la Comunicación	Presentaciones digitales	Explorar herramientas de producción de mensajes fotográficos, gráficos y audiovisuales. Impulsar una actitud crítica frente a las prácticas comunicativas.	El lenguaje visual y sus características. Producción y recepción de la imagen en los medios masivos. La polisemia comunicativa. La percepción y la fotografía. Códigos y componentes visuales. La foto y el texto escrito. El fotoperiodismo.	La actividad se inicia con un proceso de reflexión sobre el rol de la imagen en el fotoperiodismo. Luego se les solicita que según el fotorreportero asignado deben realizar un pequeño informe multimedia sobre su historia e impacto en periodismo gráfico. Debe incluirse: Reseña del fotógrafo, temas, mensajes y argumentaciones, aportes al periodismo, 10 FOTOGRAFÍAS representativas.	Gráfico visual	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen, software específico: Power Point. Aplicación web opcional: PREZI.COM	Se realiza una presentación Power Point sobre: <u>Inge Morath</u> . No hay elementos multimedia. Se incluyen: reseña del fotógrafo, temas, mensajes y argumentaciones, aportes al periodismo, fotografías representativas. No hay un trabajo sobre los elementos gráficos y tipográficos.	Selección (distanciada por redacción y diseño). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, se focaliza abordar la producción profesional de un fotorreportero destacado. Se realiza un registro y análisis de elementos fotográficos, a nivel de producción hay una producción creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje multimedia para crear una presentación animada.	Analiza y reflexiona sobre un eje teórico. Busca información, selecciona elementos y fotografías. Produce una presentación digital hipervicular. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Realiza un breve análisis del estilo comunicacional y de las temáticas centrales de un fotorreportero destacado.	Analítico teórico y explorador ejemplificador.	PR	Producción registro
D5	215			Se realiza una presentación Power Point sobre: <u>Robert Capa</u> . No hay elementos multimedia. Se incluyen: reseña del fotógrafo, temas, mensajes y argumentaciones, aportes al periodismo, fotografías representativas. No hay un trabajo sobre los elementos gráficos y tipográficos.	Selección (distanciada por redacción y diseño). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, se focaliza abordar la producción profesional de un fotorreportero destacado. Se realiza un registro y análisis de elementos fotográficos, a nivel de producción hay una producción creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje multimedia para crear una presentación animada.		Analiza y reflexiona sobre un eje teórico. Busca información, selecciona elementos y fotografías. Produce una presentación digital hipervicular. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Realiza un breve análisis del estilo comunicacional y de las temáticas centrales de un fotorreportero destacado.	Analítico teórico y explorador ejemplificador.	PR					
D5	216			Se realiza una presentación Power Point sobre: <u>Alberto Korda</u> . No hay elementos multimedia. Se incluyen: reseña del fotógrafo, temas, mensajes y argumentaciones, aportes al periodismo, fotografías representativas. Los elementos gráficos y tipográficos se incluyen para connotar algún sentido vinculado al fotorreportero.	Selección (distanciada por redacción y diseño). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, se focaliza abordar la producción profesional de un fotorreportero destacado. Se realiza un registro y análisis de elementos fotográficos, a nivel de producción hay una producción creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje multimedia para crear una presentación animada.		Analiza y reflexiona sobre un eje teórico. Busca información, selecciona elementos y fotografías. Produce una presentación digital hipervicular. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Realiza un breve análisis del estilo comunicacional y de las temáticas centrales de un fotorreportero destacado.	Analítico teórico y explorador ejemplificador.	PR					
D5	217			Se realiza una presentación Power Point sobre: <u>Marc Riboud</u> . No hay elementos multimedia. Se incluyen: reseña del fotógrafo, temas, mensajes y argumentaciones, aportes al periodismo, fotografías representativas. No hay un trabajo sobre los elementos gráficos y tipográficos.	Selección (distanciada por redacción y diseño). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, se focaliza abordar la producción profesional de un fotorreportero destacado. Se realiza un registro y análisis de elementos fotográficos, a nivel de producción hay una producción creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje multimedia para crear una presentación animada.		Analiza y reflexiona sobre un eje teórico. Busca información, selecciona elementos y fotografías. Produce una presentación digital hipervicular. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Realiza un breve análisis del estilo comunicacional y de las temáticas centrales de un fotorreportero destacado.	Analítico teórico y explorador ejemplificador.	PR					
D5	218			Se realiza una presentación en PREZI.COM sobre: <u>Kevin Carter</u> . Hay elementos multimedia, animación de la aplicación y videos. Se incluyen: reseña del fotógrafo, temas, mensajes y argumentaciones, aportes al periodismo, fotografías representativas. Los elementos gráficos y tipográficos se incluyen para connotar algún sentido vinculado al fotorreportero.	Selección (distanciada por redacción y diseño). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, se focaliza abordar la producción profesional de un fotorreportero destacado. Se realiza un registro y análisis de elementos fotográficos, a nivel de producción hay una producción creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje multimedia para crear una presentación animada.		Analiza y reflexiona sobre un eje teórico. Busca información, selecciona elementos y fotografías. Produce una presentación digital hipervicular/multimedia. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Realiza un breve análisis del estilo comunicacional y de las temáticas centrales de un fotorreportero destacado.	Analítico teórico y explorador ejemplificador.	PR					
D5	219			Se realiza una presentación en PREZI.COM sobre: <u>Raymond Depardon</u> . Hay elementos multimedia, animación de la aplicación. Se incluyen: reseña del fotógrafo, temas, mensajes y argumentaciones, aportes al periodismo, fotografías representativas. Los elementos gráficos y tipográficos se incluyen para connotar algún sentido vinculado al fotorreportero.	Selección (distanciada por redacción y diseño). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, se focaliza abordar la producción profesional de un fotorreportero destacado. Se realiza un registro y análisis de elementos fotográficos, a nivel de producción hay una producción creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje multimedia para crear una presentación animada.		Analiza y reflexiona sobre un eje teórico. Busca información, selecciona elementos y fotografías. Produce una presentación digital hipervicular/multimedia. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Realiza un breve análisis del estilo comunicacional y de las temáticas centrales de un fotorreportero destacado.	Analítico teórico y explorador ejemplificador.	PR					
D5	220			Se realiza una presentación en PREZI.COM sobre: <u>Sebastiao Salgado</u> . Hay elementos multimedia, animación de la aplicación y videos. Se incluyen: reseña del fotógrafo, temas, mensajes y argumentaciones, aportes al periodismo, fotografías representativas. Los elementos gráficos y tipográficos se incluyen para connotar algún sentido vinculado al fotorreportero.	Selección (distanciada por redacción y diseño). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica y ejemplificadora, se focaliza abordar la producción profesional de un fotorreportero destacado. Se realiza un registro y análisis de elementos fotográficos, a nivel de producción hay una producción creativa (mínima) usando los elementos básicos del lenguaje multimedia para crear una presentación animada.		Analiza y reflexiona sobre un eje teórico. Busca información, selecciona elementos y fotografías. Produce una presentación digital hipervicular/multimedia. Edita tamaño y características mínimas de color/efectos. Realiza un breve análisis del estilo comunicacional y de las temáticas centrales de un fotorreportero destacado.	Analítico teórico y explorador ejemplificador.	PR					
D5	221			Propiciar el conocimiento y la reflexión acerca de las actividades de producción de sentido de los receptores. Reconocer el funcionamiento de selección y jerarquización de los medios masivos en sus diversos soportes y lenguajes.	La comunicación humana. Los tipos de comunicación. El modelo básico de la comunicación. Los elementos centrales de la comunicación. El valor del contexto y del código compartido. Las competencias comunicativas. La comunicación mediada por los medios masivos: los conceptos de signo, significación y producción de sentido. Tipos de lenguajes y sus características.	Se propone un trabajo de análisis en tres actividades secuenciadas. A partir de diferentes piezas gráficas (una del Consejo Publicitario Argentino y otra de Moviestar) identificar los elementos del modelo de la comunicación, describir las características del mensaje y de la audiencia. Luego se solicita analizar diferentes contextos de recepción indagando la comprensión de los adultos mayores frente a las mismas piezas. Finalmente, se propone una integración con el trabajo de una red conceptual en la que se grafique la relación de los siguientes conceptos: sociedad – emisor – receptor- medios masivos- tecnología- mensaje – contexto –	Gráfico textual	Celulares, computadoras, software de procesamiento de texto: Word. Aplicación web: Popplet.	Identificar de forma básica los elementos del modelo de la comunicación, describe las características del mensaje y de la audiencia. Introduce diferentes contextos de recepción indagando la comprensión de los adultos mayores. No logra realizar la red conceptual.	Trabajo teórico. Tratamiento de la información (descriptivo/informativo)	Exploración ejemplificadora, se introduce la identificación de elementos y el análisis inicial de piezas publicitarias. Se inicia el proceso de reflexión al comparar diferentes conceptos de recepción. Hay una producción analítica (mínima) de un mapa conceptual con una aplicación digital.	Visualiza, identifica, busca información, describe, inicia un proceso de análisis y reflexión sobre las instancias de recepción. Hay una producción analítica (mínima) de un mapa conceptual con una aplicación digital.	Analítico teórico.	PR	Producción registro
D5	222								Identificar de forma básica los elementos del modelo de la comunicación, describe las características del mensaje y de la audiencia. Introduce diferentes contextos de recepción indagando la comprensión de los adultos mayores. No logra realizar la red conceptual.	Trabajo teórico. Tratamiento de la información (descriptivo/informativo)	Exploración ejemplificadora, se introduce la identificación de elementos y el análisis inicial de piezas publicitarias. Se inicia el proceso de reflexión al comparar diferentes conceptos de recepción. Hay una producción analítica (mínima) de un mapa conceptual con una aplicación digital.	Visualiza, identifica, busca información, describe, inicia un proceso de análisis y reflexión sobre las instancias de recepción. Hay una producción analítica (mínima) de un mapa conceptual con una aplicación digital.	Analítico teórico.	PR	

D5	232	INEC	Decodificación						Identificar de forma básica los elementos del modelo de la comunicación, describe las características del mensaje y de la audiencia. Introduce diferentes contextos de recepción indagando la comprensión de los adultos mayores. <u>Integra conceptos en una red conceptual digital.</u>	Trabajo teórico. Tratamiento de la información (descriptivo/informativo)	Exploración ejemplificadora, se introduce la identificación de elementos y el análisis inicial de piezas publicitarias. Se inicia el proceso de reflexión al comparar diferentes conceptos de recepción. Hay una producción analítica (mínima) de un mapa conceptual con una aplicación digital.	Visualiza, identifica, busca información, describe, inicia un proceso de análisis y reflexión sobre las instancias de recepción. Hay una producción analítica (mínima) de un mapa conceptual con una aplicación digital.	Analítico teórico.	PR	
D5	233							Identificar de forma básica los elementos del modelo de la comunicación, describe las características del mensaje y de la audiencia. Introduce diferentes contextos de recepción indagando la comprensión de los adultos mayores. <u>Integra conceptos en una red conceptual digital y además incorpora imágenes representativas de los conceptos.</u>	Trabajo teórico. Tratamiento de la información (descriptivo/informativo)	Exploración ejemplificadora, se introduce la identificación de elementos y el análisis inicial de piezas publicitarias. Se inicia el proceso de reflexión al comparar diferentes conceptos de recepción. Hay una producción analítica (mínima) de un mapa conceptual con una aplicación digital.	Visualiza, identifica, busca información, describe, inicia un proceso de análisis y reflexión sobre las instancias de recepción. Hay una producción analítica (mínima) de un mapa conceptual con una aplicación digital.	Analítico teórico.	PR		
D5	234							Identificar de forma básica los elementos del modelo de la comunicación, describe las características del mensaje y de la audiencia. Introduce diferentes contextos de recepción indagando la comprensión de los adultos mayores. <u>Integra conceptos en una red conceptual digital.</u>	Trabajo teórico. Tratamiento de la información (descriptivo/informativo)	Exploración ejemplificadora, se introduce la identificación de elementos y el análisis inicial de piezas publicitarias. Se inicia el proceso de reflexión al comparar diferentes conceptos de recepción. Hay una producción analítica (mínima) de un mapa conceptual con una aplicación digital.	Visualiza, identifica, busca información, describe, inicia un proceso de análisis y reflexión sobre las instancias de recepción. Hay una producción analítica (mínima) de un mapa conceptual con una aplicación digital.	Analítico teórico.	PR		
D5	235		Tipos de lenguajes	Propiciar el conocimiento y la reflexión acerca de las actividades de producción de sentido de los receptores. Comprender las reglas propias de los medios masivos para identificar sus posibilidades y alcances.	La comunicación humana. Los tipos de comunicación. Tipos de lenguajes y sus características: visual, sonoro y audiovisual.	Se visualiza una corto audiovisual sobre un conflicto comunicacional. A partir del mismo deben reflexionar sobre las condiciones de comunicación. Luego se les pide que transformen la escena visualizada utilizando sólo el lenguaje visual, para la actividad de usar imágenes de súper héroes. En última instancia se les solicita que transformen la escena visualizada utilizando sólo el lenguaje sonoro.	Sonoro	Celulares, computadoras, aplicaciones de grabación de sonido, software de edición de texto e imagen.	Se presentan diferentes situaciones de conflictos comunicativos. En todas se logra traspasar del lenguaje audiovisual al sonoro, alternando personajes. Se construyen relatos alternativos usando efectos, silencios y voces. Se crean ambientes y personajes, pero no logran incorpora música.	Selección (distanciada). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración ejemplificadora, se introduce la identificación de elementos de los diferentes lenguajes. Se inicia un proceso transposición, hay una producción creativa (mínima) al cambiar los conflictos y/o los personajes.	Visualiza, identifica, selecciona elementos, transpone lenguajes, inicia un proceso de análisis y reflexión sobre las características de producción de cada lenguaje.	Explorador ejemplificador.	PR	Producción registro
D5	236												Explorador ejemplificador.	PR	
D5	237						Explorador ejemplificador.		PR						
D5	238						Explorador ejemplificador.		PR						
D5	239						Explorador ejemplificador.		PR						
D5	240						Explorador ejemplificador.		PR						
D5	241						Explorador ejemplificador.		PR						
D5	242						Explorador ejemplificador.		PR						
D5	243						Gráfico visual	Se presentan diferentes situaciones de conflictos comunicativos. En todas se logra traspasar del lenguaje audiovisual al gráfico- visual, alternando personajes. Se construyen relatos alternativos usando globos de diálogos, textos, onomatopeyas, flechas y formas, emoticones, superposición de imágenes y viñetas. Se recrean escenas que llevan al relato a otros contextos.	Selección (distanciada). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración ejemplificadora, se introduce la identificación de elementos de los diferentes lenguajes. Se inicia un proceso transposición, hay una producción creativa (mínima) al cambiar los conflictos y/o los personajes.	Visualiza, identifica, selecciona elementos, transpone lenguajes, inicia un proceso de análisis y reflexión sobre las características de producción de cada lenguaje.	Explorador ejemplificador.	PR		
D5	244	al Estudio de la Comunicación	Prototipado de juegos animados	Comprender las reglas propias de los lenguajes especializados. Aplicar técnicas y estrategias para crear animaciones y videojuegos mediante entornos de programación educativos.	Tipos de lenguajes y sus características: visual, sonoro y audiovisual. Estrategias y estructuras de programación.	Utilizando el entorno gráfico y aplicando los conceptos aprendidos en el software educativo Alice, confeccionar una animación. Para su diseño, además de los métodos, construcciones, eventos y propiedades que se apliquen, tener en cuenta que los siguientes conceptos no pueden faltar: Texto 3D, interacción entre los personajes (diálogos), interacción con el usuario (uso de variable), acción caminar, subpartes de los objetos, uso opción más, estructuras de Programación, marcar Posición (Dummy), manejo de cámara, aplicación de métodos de Luz, sonido predeterminado.	Multimedial.	Computadoras, software de edición de texto e imagen, software específico de animación: Alice.	<u>Se presenta un prototipo de juego de animación de una granja.</u> Se incluyen personajes que se desplazan, se crea un escenario de juego, se incluyen diálogos. Se anticipa la posible participación del usuario con ventanas de textos en dónde puede interactuar respondiendo preguntas. Se incluye sonido pero no funciona en la reproducción.	Selección (cómplice por estilo de redacción e interpelación de usuario). Jerarquización (diversificada por desplazamiento). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso multimedia (animación y programación). Procesa y produce elementos con un sentido global. Inicia el proceso de comprensión en la producción integrada de lenguajes.	Planifica una historia, programa y ejecuta códigos de programación especializados. Aborda la narración animada y explora las posibilidades del lenguaje.	Práctico creativo.	CD	Creación desagregada
D5	245								<u>Se presenta un prototipo de juego de animación de un pesebre.</u> Se incluyen personajes que se desplazan, se crea un escenario de juego, se incluyen diálogos. Se anticipa la posible participación del usuario con ventanas de textos en dónde puede interactuar respondiendo preguntas. Se incluye sonido pero no funciona en la reproducción.	Selección (cómplice por estilo de redacción e interpelación de usuario). Jerarquización (diversificada por desplazamiento). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso multimedia (animación y programación). Procesa y produce elementos con un sentido global. Inicia el proceso de comprensión en la producción integrada de lenguajes.	Planifica una historia, programa y ejecuta códigos de programación especializados. Aborda la narración animada y explora las posibilidades del lenguaje.	Práctico creativo.	CD	
D5	246								<u>Se presenta un prototipo de juego de animación de terror- acción titulado "Tierra de nadie".</u> Se incluyen personajes que se desplazan, se crea un escenario de juego (con diferentes elementos móviles), se incluyen diálogos y textos en 3D. Se anticipa la posible participación del usuario con ventanas de textos en dónde puede interactuar respondiendo preguntas. Se incluye sonido pero no funciona en la reproducción.	Selección (cómplice por estilo de redacción e interpelación de usuario). Jerarquización (diversificada por desplazamiento). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso multimedia (animación y programación). Procesa y produce elementos con un sentido global. Inicia el proceso de comprensión en la producción integrada de lenguajes.	Planifica una historia, programa y ejecuta códigos de programación especializados. Aborda la narración animada y explora las posibilidades del lenguaje.	Práctico creativo.	CD	
D5	247								<u>Se presenta un prototipo de juego de animación "Imperio Romano".</u> Se incluyen personajes que se desplazan, se crea un escenario de juego (con diferentes elementos móviles), se incluyen diálogos y textos en 3D. No se anticipa la posible participación del usuario con ventanas de textos. Se incluye sonido pero no funciona en la reproducción.	Selección (cómplice por estilo de redacción e interpelación de usuario). Jerarquización (diversificada por desplazamiento). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso multimedia (animación y programación). Procesa y produce elementos con un sentido global. Inicia el proceso de comprensión en la producción integrada de lenguajes.	Planifica una historia, programa y ejecuta códigos de programación especializados. Aborda la narración animada y explora las posibilidades del lenguaje.	Práctico creativo.	CD	
D5	248								<u>Se presenta un prototipo de juego de animación "Mi mundo".</u> Se incluyen personajes que se desplazan, se crea un escenario de juego (con diferentes elementos móviles), se incluyen diálogos y textos en 3D. Se anticipa la posible participación del usuario con ventanas de textos en dónde puede interactuar respondiendo preguntas. Se incluye sonido pero no funciona en la reproducción.	Selección (cómplice por estilo de redacción e interpelación de usuario). Jerarquización (diversificada por desplazamiento). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso multimedia (animación y programación). Procesa y produce elementos con un sentido global. Inicia el proceso de comprensión en la producción integrada de lenguajes.	Planifica una historia, programa y ejecuta códigos de programación especializados. Aborda la narración animada y explora las posibilidades del lenguaje.	Práctico creativo.	CD	

D5	249	INEC Introducción							Se presenta un prototipo de juego de animación "El bosque encantado". Se incluyen personajes que se desplazan, se crea un escenario de juego (con diferentes elementos móviles), se incluyen diálogos y textos en 3D. Se anticipa la posible participación del usuario con ventanas de textos en dónde puede interactuar respondiendo preguntas. Se incluye sonido pero no funciona en la reproducción.	Selección (cómplice por estilo de redacción e interpelación de usuario). Jerarquización (diversificada por desplazamiento). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso multimedia (animación y programación). Procesa y produce elementos con un sentido global. Inicia el proceso de comprensión en la producción integrada de lenguajes.	Planifica una historia, programa y ejecuta códigos de programación especializados. Aborda la narración animada y explora las posibilidades del lenguaje.	Práctico creativo.	CD	
D5	250								Se presenta un prototipo de juego de animación "Gardfield". Se incluyen personajes que se desplazan, se crea un escenario de juego (con diferentes elementos móviles), se incluyen diálogos y textos en 3D. Se anticipa la posible participación del usuario con ventanas de textos en dónde puede interactuar respondiendo preguntas. Se incluye sonido pero no funciona en la reproducción.	Selección (cómplice por estilo de redacción e interpelación de usuario). Jerarquización (diversificada por desplazamiento). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso multimedia (animación y programación). Procesa y produce elementos con un sentido global. Inicia el proceso de comprensión en la producción integrada de lenguajes.	Planifica una historia, programa y ejecuta códigos de programación especializados. Aborda la narración animada y explora las posibilidades del lenguaje.	Práctico creativo.	CD	
D5	251								Se presenta un prototipo de juego de animación "Navidad". Se incluyen personajes que se desplazan, se crea un escenario de juego (con diferentes elementos móviles), se incluyen diálogos y textos en 3D. Se anticipa la posible participación del usuario con ventanas de textos en dónde puede interactuar respondiendo preguntas. Se incluye sonido pero no funciona en la reproducción.	Selección (cómplice por estilo de redacción e interpelación de usuario). Jerarquización (diversificada por desplazamiento). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso multimedia (animación y programación). Procesa y produce elementos con un sentido global. Inicia el proceso de comprensión en la producción integrada de lenguajes.	Planifica una historia, programa y ejecuta códigos de programación especializados. Aborda la narración animada y explora las posibilidades del lenguaje.	Práctico creativo.	CD	
D5	252								Se presenta un prototipo de juego de animación "SIN NOMBRE". Se incluyen personajes que se desplazan, se crea un escenario de juego (con diferentes elementos móviles), se incluyen diálogos. Se anticipa la posible participación del usuario con ventanas de textos en dónde puede interactuar respondiendo preguntas. Se incluye sonido pero no funciona en la reproducción.	Selección (cómplice por estilo de redacción e interpelación de usuario). Jerarquización (diversificada por desplazamiento). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso multimedia (animación y programación). Procesa y produce elementos con un sentido global. Inicia el proceso de comprensión en la producción integrada de lenguajes.	Planifica una historia, programa y ejecuta códigos de programación especializados. Aborda la narración animada y explora las posibilidades del lenguaje.	Práctico creativo.	CD	
D5	253								Se presenta un prototipo de juego de animación "La vida en el lejano oeste". Se incluyen personajes que se desplazan, se crea un escenario de juego (con diferentes elementos móviles), se incluyen diálogos y textos en 3D. Se anticipa la posible participación del usuario con ventanas de textos en dónde puede interactuar respondiendo preguntas. Se incluye sonido pero no funciona en la reproducción.	Selección (cómplice por estilo de redacción e interpelación de usuario). Jerarquización (diversificada por desplazamiento). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso multimedia (animación y programación). Procesa y produce elementos con un sentido global. Inicia el proceso de comprensión en la producción integrada de lenguajes.	Planifica una historia, programa y ejecuta códigos de programación especializados. Aborda la narración animada y explora las posibilidades del lenguaje.	Práctico creativo.	CD	
D5	254	Periodismo	Noticias digitales	Aproximar los conceptos teóricos y las herramientas del trabajo periodístico gráfico/ audiovisual. Promover prácticas de producción periodística para la revista virtual escolar.	Periodismo y comunicación digital. El diario y la revista electrónica. El contrato de lectura. Las prácticas de producción periodística y los géneros periodísticos. Estructura y edición. Medios tradicionales vs medios digitales.	En los grupos asignados por secciones redactar la primera nota para la REVISTA DIGITAL (pueden elegir formato de noticia, entrevista o crónica). Para la redacción de las notas de cada sección se deberán contemplar los siguientes requisitos: volanta, título, bajada, entrada - lead (mínimo 200 caracteres con espacios). Desarrollo en los que se amplíe la nota y se incorpore por lo menos 3 testimonios o fuentes (mínimo 2000 caracteres con espacios). Dos fotografías (300px x 150px aprox.) con sus correspondientes epígrafes.	Gráfico visual e hipertextual.	Celulares, computadoras, buscadores, software de edición de texto e imagen.	Se presenta una entrevista para la SECCIÓN ARTE, con el título de: Expresar y comunicar. Trabaja sobre formato y género comunicacional real profesional. Respeta y contempla los siguientes requisitos de redacción solicitados (volanta, título, bajada, lead), incluye fotografías y testimonios de producción propia.	Selección (distanciada por titulación y redacción). Jerarquización (equilibrada por estructura de redacción). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. Hay una búsqueda creativa para la producción propia de una noticia vinculada a la temática asignada. Se incorporan los hipervínculos como elementos complementarios.	Selecciona material en base a la cobertura de un hecho, redacta con un formato periodístico específico en soporte digital. Incluye testimonios, fotografías, hipervínculos y redacta epígrafes.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP	Simulación profesional
D5	255								Se presenta una entrevista para la SECCIÓN COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍA, con el título de: ¡Celular!... Presente. Trabaja sobre formato y género comunicacional real profesional. Respeta y contempla los siguientes requisitos de redacción solicitados (volanta, título, bajada, lead), incluye fotografías y testimonios de producción propia.	Selección (distanciada por titulación y redacción). Jerarquización (equilibrada por estructura de redacción). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. Hay una búsqueda creativa para la producción propia de una noticia vinculada a la temática asignada. Se incorporan los hipervínculos como elementos complementarios.	Selecciona material en base a la cobertura de un hecho, redacta con un formato periodístico específico en soporte digital. Incluye testimonios, fotografías, hipervínculos y redacta epígrafes.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP	
D5	256								Se presenta una noticia para la SECCIÓN ECOLOGÍA con el título de: Greenpeace contra la ultraderecha en Francia. Trabaja sobre formato y género comunicacional real profesional. Respeta y contempla los siguientes requisitos de redacción solicitados (volanta, título, bajada, lead), incluye fotografías y testimonios de producción propia.	Selección (distanciada por titulación y redacción). Jerarquización (equilibrada por estructura de redacción). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. Hay una búsqueda creativa para la producción propia de una noticia vinculada a la temática asignada. Se incorporan los hipervínculos como elementos complementarios.	Selecciona material en base a la cobertura de un hecho, redacta con un formato periodístico específico en soporte digital. Incluye testimonios, fotografías, hipervínculos y redacta epígrafes.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP	
D5	257								Se presenta una entrevista para la SECCIÓN ESPECTÁCULOS con el título de: La belleza está en lo simple. Trabaja sobre formato y género comunicacional real profesional. Respeta y contempla los siguientes requisitos de redacción solicitados (volanta, título, bajada, lead), incluye fotografías y testimonios de producción propia.	Selección (distanciada por titulación y redacción). Jerarquización (equilibrada por estructura de redacción). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. Hay una búsqueda creativa para la producción propia de una noticia vinculada a la temática asignada. Se incorporan los hipervínculos como elementos complementarios.	Selecciona material en base a la cobertura de un hecho, redacta con un formato periodístico específico en soporte digital. Incluye testimonios, fotografías, hipervínculos y redacta epígrafes.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP	

D5	258								Se presenta una crónica para la SECCIÓN PROYECTO SOCIAL, con el título de: Unicef, unidos por un bien común. Trabaja sobre formato y género comunicacional real profesional. Respeta y contempla los siguientes requisitos de redacción solicitados (volanta, título, bajada, lead), incluye fotografías y testimonios de producción propia.	Selección (distanciada por titulación y redacción). Jerarquización (equilibrada por estructura de redacción). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. Hay una búsqueda creativa para la producción propia de una noticia vinculada a la temática asignada. Se incorporan los hipervínculos como elementos complementarios.	Selecciona material en base a la cobertura de un hecho, redacta con un formato periodístico específico en soporte digital. Incluye testimonios, fotografías, hipervínculos y redacta epígrafes.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP	
D5	259								Se presenta una noticia para la SECCIÓN VIDA EN MOVIMIENTO, con el título de: La actividad física, puede volverse una obsesión adolescente. Trabaja sobre formato y género comunicacional real profesional. Respeta y contempla los siguientes requisitos de redacción solicitados (volanta, título, bajada, lead), incluye fotografías y testimonios de producción propia.	Selección (distanciada por titulación y redacción). Jerarquización (equilibrada por estructura de redacción). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración del proceso de selección y organización de la información. Inicia estrategia de comprensión de género y producción de los recursos del lenguaje gráfico y fotográfico. Hay una búsqueda creativa para la producción propia de una noticia vinculada a la temática asignada. Se incorporan los hipervínculos como elementos complementarios.	Selecciona material en base a la cobertura de un hecho, redacta con un formato periodístico específico en soporte digital. Incluye testimonios, fotografías, hipervínculos y redacta epígrafes.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP	
D5	260	Infografías	Fomentar nuevas formas de comunicación periodística digital que favorezcan el desarrollo de capacidades de los alumnos. Aproximar los conceptos teóricos y las herramientas del trabajo periodístico gráfico/ audiovisual.	Las prácticas de producción periodística y los géneros periodísticos. Estructura y edición. Medios tradicionales vs medios digitales. Los contenidos periodísticos: la palabra y la imagen.	La consigna presenta dos partes, una analítica inicial (oral y expositiva) donde se analizan visualmente 3 infografías. Se abordan los elementos se usan para representar los datos, la forma de organización y la relación entre las imágenes, los colores, el tipo de letra y el tema de la infografía. Luego la segunda parte propone una actividad de producción de una infografía a partir de una temática de elección para las secciones de la Revista virtual escolar.	Gráfico visual.	Celulares, computadoras, buscadores, software de edición de texto y aplicación web: Piktochart (infografías).	Se producen una serie de dos infografías para una sección de la Revista Virtual del colegio. Sección Arte. Infografías sobre qué es el arte y los jóvenes y la música. Se utilizan íconos gráficos, fotografías y gráficos. Se incorporan dos estilos de tipografías y tres variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Se incorpora una paleta de colores en la gama del violeta. Figura - fondo con relación contrastada.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web. Además simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Selecciona, jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Incluye gráficos. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP	Simulación profesional	
D5	261							Se producen una serie de dos infografías para una sección de la Revista Virtual del colegio. Sección: Comunicación y Tecnología. Infografías sobre la evolución del celular y las redes sociales. Se utilizan íconos gráficos, fotografías y gráficos. Se incorporan dos estilos de tipografías y tres variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Se incorpora una paleta de colores diversificada. Los títulos se destacan en negro. Figura - fondo con relación difusa.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web. Además simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Selecciona, jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Incluye gráficos. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP		
D5	262							Se producen una serie de dos infografías para una sección de la Revista Virtual del colegio. Sección: Ecología. Infografías sobre los efectos de la contaminación y el cuidado del agua. Se utilizan íconos gráficos, fotografías y gráficos. Se incorporan dos estilos de tipografías y tres variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Se incorpora una paleta de colores en la gama de azules y verdes. Se destacan títulos en rojo. Figura - fondo con relación difusa.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web. Además simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Selecciona, jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Incluye gráficos. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP		
D5	263							Se producen una serie de dos infografías para una sección de la Revista Virtual del colegio. Sección: Espectáculos. Infografías Marco Polo, la serie y la obra de teatro. Se utilizan íconos gráficos, fotografías y gráficos. Se incorporan dos estilos de tipografías y tres variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Predomina el fondo negro y los títulos en rojo. Figura - fondo con relación difusa.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (centrada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web. Además simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Selecciona, jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Incluye gráficos. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP		
D5	264							Se producen una serie de dos infografías para una sección de la Revista Virtual del colegio. Sección: Proyecto social. Infografías sobre la mortalidad infantil y las organizaciones sin fines de lucro. Se utilizan íconos gráficos, fotografías y gráficos. Se incorporan dos estilos de tipografías y tres variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Predomina el fondo negro y los títulos en rojo. Figura - fondo con relación difusa.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (centrada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web. Además simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Selecciona, jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Incluye gráficos. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP		
D5	265							Se producen una serie de dos infografías para una sección de la Revista Virtual del colegio. Sección: Proyecto social. Infografías sobre la mortalidad infantil y las organizaciones sin fines de lucro. Se utilizan íconos gráficos, fotografías y gráficos. Se incorporan dos estilos de tipografías y tres variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Predomina el fondo negro y los títulos en rojo. Figura - fondo con relación difusa.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (centrada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web. Además simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Selecciona, jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Incluye gráficos. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP		
D5	266							Se producen una serie de dos infografías para una sección de la Revista Virtual del colegio. Sección: Proyecto social. Infografías sobre la mortalidad infantil y las organizaciones sin fines de lucro. Se utilizan íconos gráficos, fotografías y gráficos. Se incorporan dos estilos de tipografías y tres variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Predomina el fondo negro y los títulos en rojo. Figura - fondo con relación difusa.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (centrada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web. Además simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Selecciona, jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Incluye gráficos. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP		
D5	267							Se producen una serie de dos infografías para una sección de la Revista Virtual del colegio. Sección: Proyecto social. Infografías sobre la mortalidad infantil y las organizaciones sin fines de lucro. Se utilizan íconos gráficos, fotografías y gráficos. Se incorporan dos estilos de tipografías y tres variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Predomina el fondo negro y los títulos en rojo. Figura - fondo con relación difusa.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (centrada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web. Además simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Selecciona, jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Incluye gráficos. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP		
D5	268							Se producen una serie de dos infografías para una sección de la Revista Virtual del colegio. Sección: Proyecto social. Infografías sobre la mortalidad infantil y las organizaciones sin fines de lucro. Se utilizan íconos gráficos, fotografías y gráficos. Se incorporan dos estilos de tipografías y tres variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Predomina el fondo negro y los títulos en rojo. Figura - fondo con relación difusa.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización	Exploración analítica, a nivel de producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación	Selecciona, jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza	Práctico profesional y práctico creativo.	SP		

D5	269	Periodismo	Entrevistas							gráficos, fotografías y gráficos. Se incorporan dos estilos de tipografías y tres variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Predominan el rojo, naranja y verde, sobre el fondo azul (poco saturado). Figura - fondo con relación contrastada.	(equilibrada). Tratamiento (figurado/informativo).	Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web. Además simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	ediciones de tamaños. Incluye gráficos. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP	Simulación profesional	
D5	270									Se producen una serie de dos infografías para una sección de la Revista Virtual del colegio. Sección: Vida en movimiento. Infografías sobre deportes extraños. Se utilizan iconos gráficos, fotografías y gráficos. Se incorporan dos estilos de tipografías y tres variables de tamaño para establecer jerarquía gráfica. Predominan el rojo, naranja y negro, sobre el fondo blanco. Figura - fondo con relación contrastada.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción realiza una producción creativa con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por su contexto de aplicación Piktochart.com (infografías) puede vincularse con otros lenguajes en la web. Además simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Selecciona, jerarquiza textos breves, asigna diferentes tipos y tamaños de tipografías, selecciona imágenes y realiza ediciones de tamaños. Incluye gráficos. Articula figura-fondo. Establece un estilo de color y formas gráficas.	Práctico profesional y práctico creativo.	SP		
D5	271														Práctico profesional y práctico creativo.		SP
D5	272	Periodismo	Entrevistas	Fomentar nuevas formas de comunicación periodística digital que favorezcan el desarrollo de capacidades de los alumnos. Aproximar los conceptos teóricos y las herramientas del trabajo periodístico gráfico/ audiovisual.	Prácticas de producción periodística. Estructura y edición: titular, copete, bajada, volanta, fotografías y epígrafe (anclaje y relevo). Los géneros periodísticos y las prácticas de producción: noticia, crónica, entrevista e informe de investigación. Medios tradicionales vs medios digitales.	Producir una entrevista vinculada con la temática de las secciones asignadas. Se deberá realizar y registrar con soporte de audio. La misma deberá ser desgravada de forma completa. A partir de la misma se deberá seleccionar las preguntas e información más relevante para confeccionar la nota. Etapas para considerar y ordenar el trabajo de campo (pre-producción, producción y postproducción)	Gráfico visual.	Celulares, computadoras, buscadores, software de edición de imagen y procesamiento de texto: word.	Se produce una entrevista para la sección ARTE. Titulada: Familiarizarse con todo lo bello. En cuanto a las instancias se evidencian los siguientes pasos. Pre-producción: Buscar información, preparar un cuestionario 15 preguntas (5 introductorias, 5 de indagación profesional, 5 de reflexión contextual y/o de incidencia coyuntural actual). Producción: Realización de la entrevista. Entrega grabación y toma de fotografías. Post-producción: Presenta desgrabación, selección y análisis de la entrevista. Redacta y cumple requisitos de redacción: Volanta, título y bajada, lead, cuerpo. Contempla los tres aspectos referidos (descripción, narración e interpretación) en el proceso de redacción. Incluye fotografías de autoría propia (con diferentes encuadres y epígrafe).	Selección (distanciada por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción realiza una producción periodística original con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por las rutina de trabajo y su contexto simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Busca información, prepara buen cuestionario, realiza entrevista, toma fotografías. Desgraba, editas, selecciona y jerarquiza información. Redacta y edita una nota (con formato de entrevista)	Práctico profesional y práctico creativo.	SP	Simulación profesional		
D5	273										Se produce una entrevista para la sección COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍA. Titulada: Una herramienta de comunicación que invade todo. En cuanto a las instancias se evidencian los siguientes pasos. Pre-producción: Buscar información, preparar un cuestionario 15 preguntas (5 introductorias, 5 de indagación profesional, 5 de reflexión contextual y/o de incidencia coyuntural actual). Producción: Realización de la entrevista. Entrega grabación y toma de fotografías. Post-producción: Presenta desgrabación, selección y análisis de la entrevista. Redacta y cumple requisitos de redacción: Volanta, título y bajada, lead, cuerpo. Contempla los tres aspectos referidos (descripción, narración e interpretación) en el proceso de redacción. Incluye fotografías de autoría propia (con diferentes encuadres y epígrafe).	Selección (distanciada por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción realiza una producción periodística original con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por las rutina de trabajo y su contexto simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Busca información, prepara buen cuestionario, realiza entrevista, toma fotografías. Desgraba, editas, selecciona y jerarquiza información. Redacta y edita una nota (con formato de entrevista)		Práctico profesional y práctico creativo.	SP
D5	274										Se produce una entrevista para la sección ECOLOGIA. Titulada: EL CUIDADO AMBIENTAL PREVALECE EN NUESTRAS VIDAS. En cuanto a las instancias se evidencian los siguientes pasos. Pre-producción: Buscar información, preparar un cuestionario 15 preguntas (5 introductorias, 5 de indagación profesional, 5 de reflexión contextual y/o de incidencia coyuntural actual). Producción: Realización de la entrevista. Entrega grabación y toma de fotografías. Post-producción: Presenta desgrabación, selección y análisis de la entrevista. Redacta y cumple requisitos de redacción: Volanta, título y bajada, lead, cuerpo. Contempla los tres aspectos referidos (descripción, narración e interpretación) en el proceso de redacción. Incluye fotografías de autoría propia (con diferentes encuadres y epígrafe).	Selección (distanciada por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción realiza una producción periodística original con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por las rutina de trabajo y su contexto simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Busca información, prepara buen cuestionario, realiza entrevista, toma fotografías. Desgraba, editas, selecciona y jerarquiza información. Redacta y edita una nota (con formato de entrevista)		Práctico profesional y práctico creativo.	SP
D5	275										Se produce una entrevista para la sección ESPECTÁCULOS. Titulada: Ser actor es hacerse cargo de una vocación. En cuanto a las instancias se evidencian los siguientes pasos. Pre-producción: Buscar información, preparar un cuestionario 15 preguntas (5 introductorias, 5 de indagación profesional, 5 de reflexión contextual y/o de incidencia coyuntural actual). Producción: Realización de la entrevista. Entrega grabación y toma de fotografías. Post-producción: Presenta desgrabación, selección y análisis de la entrevista. Redacta y cumple requisitos de redacción: Volanta, título y bajada, lead, cuerpo. Contempla los tres aspectos referidos (descripción, narración e interpretación) en el proceso de redacción. Incluye fotografías de autoría propia (con diferentes encuadres y epígrafe).	Selección (distanciada por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción realiza una producción periodística original con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por las rutina de trabajo y su contexto simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Busca información, prepara buen cuestionario, realiza entrevista, toma fotografías. Desgraba, editas, selecciona y jerarquiza información. Redacta y edita una nota (con formato de entrevista)		Práctico profesional y práctico creativo.	SP

D5	276	Periodismo						Se produce una entrevista para la sección PROYECTO SOCIAL. Titulada: Nadie puede negarse a ser mejor persona. En cuanto a las instancias se evidencian los siguientes pasos. Pre-producción: Buscar información, preparar un cuestionario 15 preguntas (5 introductorias, 5 de indagación profesional, 5 de reflexión contextual y/o de incidencia coyuntural actual). Producción: Realización de la entrevista. Entrega grabación y toma de fotografías. Post-producción: Presenta desgrabación, selección y análisis de la entrevista. Redacta y cumple requisitos de redacción: Volanta, título y bajada, lead, cuerpo. Contempla los tres aspectos referidos (descripción, narración e interpretación) en el proceso de redacción. Incluye fotografías de autoría propia (con diferentes encuadres y epígrafe).	Selección (distanciada por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción realiza una producción periodística original con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por las rutina de trabajo y su contexto simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Busca información, prepara buen cuestionario, realiza entrevista, toma fotografías. Desgraba, editas, selecciona y jerarquiza información. Redacta y edita una nota (con formato de entrevista)	Práctico profesional y práctico creativo.	SP											
D5	277							Se produce una entrevista para la sección VIDA EN MOVIMIENTO. Titulada: María Morales y su pasión por el ballet. En cuanto a las instancias se evidencian los siguientes pasos. Pre-producción: Buscar información, preparar un cuestionario 15 preguntas (5 introductorias, 5 de indagación profesional, 5 de reflexión contextual y/o de incidencia coyuntural actual). Producción: Realización de la entrevista. Entrega grabación y toma de fotografías. Post-producción: Presenta desgrabación, selección y análisis de la entrevista. Redacta y cumple requisitos de redacción: Volanta, título y bajada, lead, cuerpo. Contempla los tres aspectos referidos (descripción, narración e interpretación) en el proceso de redacción. Incluye fotografías de autoría propia (con diferentes encuadres y epígrafe).	Selección (distanciada por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Exploración analítica, a nivel de producción realiza una producción periodística original con un formato específico del lenguaje gráfico visual. Se focaliza en la referencia univoca del lenguaje, pero por las rutina de trabajo y su contexto simula condiciones de producción periodística profesional y inserta en la web institucional dentro de una revista digital.	Busca información, prepara buen cuestionario, realiza entrevista, toma fotografías. Desgraba, editas, selecciona y jerarquiza información. Redacta y edita una nota (con formato de entrevista).			Práctico profesional y práctico creativo.	SP									
D5	278							Se selecciona una entrevista en bruto de material de archivo brindado: Entrevistas a Periodistas. En base a su lectura se redacta un encabezado (volanta, título, bajada, lead) y 2 párrafos de cuerpo. Luego se de-construye una entrevista realizada a Gabriel García Márquez y se analiza el proceso de redacción desde los componentes teóricos de la entrevista, considerando la Estructura, el estilo de redacción y forma de presentar la información, y la caracterización del entrevistado.	No corresponde en este caso.	Inicia una estrategias analítica y críticas, antes de iniciar el proceso de producción. La actividad teórica antecede a la producción de la actividad de entrevistas. Identifican, analizan, hacen suposiciones y plantea intenciones comunicativas ajenas, para luego proyectar propias.	Selecciona, lee, jerarquiza y redacta un encabezado. Luego desarma una entrevista y analiza el proceso de redacción desde los componentes.					Analítico teórico.	PR							
D5	279								No corresponde en este caso.							Analítico teórico.		PR						
D5	280								No corresponde en este caso.							Analítico teórico.								
D5	281								No corresponde en este caso.							Analítico teórico.			PR					
D5	282							Géneros periodísticos	Reconocer los alcances y limitaciones de las prácticas periodísticas para impulsar una revisión crítica de las prácticas comunicativas.	Los géneros periodísticos y las prácticas de producción. Medios tradicionales vs medios digitales. Ética y calidad periodística.	Se propone reflexionar sobre los conceptos de objetividad y honestidad intelectual, en torno al día del periodista. La consiga tiene dos partes. La primera leer y reflexionar sobre las declaraciones de tres periodistas locales. La segunda elegir a tres periodistas (de una lista proporcionada), buscalos en las redes sociales y recopilar tres frases vinculadas con la tarea del periodista.					Gráfico textual.	Celulares, computadoras, buscadores, software de procesamiento de texto: word.	No corresponde en este caso.	Inicia una estrategia analítica y críticas, antes de iniciar el proceso de producción. Identifican, analizan, hacen suposiciones y plantea intenciones comunicativas ajenas.	Lee, analiza, busca, selecciona y jerarquiza. Luego redacta un encabezado.	Analítico teórico.	PR	Producción registro	
D5	283																	No corresponde en este caso.			Analítico teórico.			PR
D5	284																	No corresponde en este caso.			Analítico teórico.			
D2+D5	285							Proyectos	Blogs de agencias de comunicación	Articular los conocimientos adquiridos en las asignaturas de Introducción al Estudio de la Comunicación, Tecnologías de la Información y Taller de Fotografía, para fortalecer la expresión escrita y potencializar la creatividad de los alumnos. Aproximar las herramientas del trabajo periodístico gráfico, fotográfico y audiovisual, para introducir los núcleos conceptuales claves de la redacción periodística en sus distintos formatos. Utilizar de modo adecuado, con producción de autoría propia, las diversas herramientas que proporciona la Web.	Comunicación digital. Medios tradicionales vs medios digitales. Convergencia. Redes. Lenguaje HTML. Los géneros periodísticos y las prácticas de producción.					Los alumnos de 3CA deberán proyectar, construir y diseñar Blogs, con contenidos de producción periodística propia. Simulando que son jóvenes periodistas y trabajaremos en la construcción de blogs de agencias de fotografía y comunicación.	Multimedial.	Celulares, computadoras, buscadores, software de edición de imagen y procesamiento de texto: word. Aplicación web específica: Blogger.	Se trabaja sobre la creación de nombre de agencia, logo, estilo gráfico (color, tipografía, imágenes) y breve presentación (qué los identifica y qué los diferencia, qué objetivo tienen). Se incluyen gadgets personalizados. Se redactan y publican entradas de contenido periodístico y fotográfico. Hay un estilo gráfico-visual unificado, y el trabajo de figura fondo es difuso. Se incluyen comentarios de interacción con otros alumnos de cursos superiores quienes revisan la producción de forma reflexiva. La práctica tiene como producción final: http://www.evenxd.blogspot.com.ar .	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Hay exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos gráficos, visuales e hipertextuales. Inicia una estrategia analítica y crítica, antes de iniciar el proceso de producción. Plantea intenciones comunicativas ajenas y proyectan propias. Simula condiciones de producción periodística profesional y se contempla una estrategia hipermedial al considerar el trabajo hipervincular interactivo de los usuarios.	Visualizan ejemplos de Blogs de agencias, realizan un breve análisis. Planifican y toman decisiones sobre la intencionalidad comunicativa. Crean y diseñan una posible agencia y un Blog propio. Redactan y publican entradas de contenido original (periodístico y fotográfico). Reciben comentarios de revisión y evaluación por parte de alumnos de ciclo superior.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP
D2+D5	286	Se trabaja sobre la creación de nombre de agencia, logo, estilo gráfico (color, tipografía, imágenes) y breve presentación (qué los identifica y qué los diferencia, qué objetivo tienen). Se incluyen gadgets personalizados. Se redactan y publican entradas de contenido periodístico y fotográfico. Hay un estilo gráfico-visual unificado, y el trabajo de figura fondo es contrastado. Se incluyen comentarios de interacción con otros alumnos de cursos superiores quienes revisan la producción de forma reflexiva. La práctica tiene como producción final: http://www.lumosagencia.blogspot.com.ar	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (descriptivo/informativo).	Hay exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos gráficos, visuales e hipertextuales. Inicia una estrategia analítica y crítica, antes de iniciar el proceso de producción. Plantea intenciones comunicativas ajenas y proyectan propias. Simula condiciones de producción periodística profesional y se contempla una estrategia hipermedial al considerar el trabajo hipervincular interactivo de los usuarios.	Visualizan ejemplos de Blogs de agencias, realizan un breve análisis. Planifican y toman decisiones sobre la intencionalidad comunicativa. Crean y diseñan una posible agencia y un Blog propio. Redactan y publican entradas de contenido original (periodístico y fotográfico). Reciben comentarios de revisión y evaluación por parte de alumnos de ciclo superior.																			

D2+D5	287								Se trabaja sobre la creación de nombre de agencia, logo, estilo gráfico (color, tipografía, imágenes) y breve presentación (qué los identifica y qué los diferencia, qué objetivo tienen). Se incluyen gadgets personalizados. Se redactan y publican entradas de contenido periodístico y fotográfico. Hay un estilo gráfico-visual unificado, y el trabajo de figura fondo es contrastado. Se incluyen comentarios de interacción con otros alumnos de cursos superiores quienes revisan la producción de forma reflexiva. La práctica tiene como producción final: http://www.onix321.blogspot.com.ar	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Hay exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos gráficos, visuales e hipertextuales. Inicia una estrategia analítica y crítica, antes de iniciar el proceso de producción. Plantea intenciones comunicativas ajenas y proyectan propias. Simula condiciones de producción periodística profesional y se contempla una estrategia hipermedial al considerar el trabajo hipervincular interactivo de los usuarios.	Visualizan ejemplos de Blogs de agencias, realizan un breve análisis. Planifican y toman decisiones sobre la intencionalidad comunicativa. Crean y diseñan una posible agencia y un Blog propio. Redactan y publican entradas de contenido original (periodístico y fotográfico). Reciben comentarios de revisión y evaluación por parte de alumnos de ciclo superior.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	
D2+D5	288								Se trabaja sobre la creación de nombre de agencia, logo, estilo gráfico (color, tipografía, imágenes) y breve presentación (qué los identifica y qué los diferencia, qué objetivo tienen). Se incluyen gadgets personalizados. Se redactan y publican entradas de contenido periodístico y fotográfico. Hay un estilo gráfico-visual unificado, y el trabajo de figura fondo es contrastado. La práctica tiene como producción final: http://www.elblogdechandler.blogspot.com.ar	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (descriptivo/informativo).	Hay exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos gráficos, visuales e hipertextuales. Inicia una estrategia analítica y crítica, antes de iniciar el proceso de producción. Plantea intenciones comunicativas ajenas y proyectan propias. Simula condiciones de producción periodística profesional y se contempla una estrategia hipermedial al considerar el trabajo hipervincular interactivo de los usuarios.	Visualizan ejemplos de Blogs de agencias, realizan un breve análisis. Planifican y toman decisiones sobre la intencionalidad comunicativa. Crean y diseñan una posible agencia y un Blog propio. Redactan y publican entradas de contenido original (periodístico y fotográfico). Reciben comentarios de revisión y evaluación por parte de alumnos de ciclo superior.	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	
D2+D5	289	Proyectos interdisciplinarios	Fotonovelas	Abordar la capacidad narrativa de la organización y secuenciación de imágenes. Experimentar la complementariedad entre los elementos gráficos (formas, textos y paratextos) y visuales (fotografías). Incorporar las reglas del encuadre y composición del lenguaje visual.	El lenguaje visual y sus características. Producción y recepción de la imagen en los medios masivos. La capacidad descriptiva y argumentativa de la imagen. Los paratextos, los epígrafes y sus funciones: anclaje y relevo. Recursos expresivos fotográficos.	Los alumnos de 3CA deberán proyectar, construir y diseñar fotonovelas y ensayos audiovisuales con imágenes/contenidos de producción propia. El tema seleccionado “El instante decisivo. Un momento de la vida cotidiana en el que cambia todo.” Deberán trabajar desde el género fantástico con el recurso del suspenso.	Gráfico visual.	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen, softwares de edición específicos (Adobe Photoshop),	<u>Se titula: Desaparición sospechosa.</u> Se presenta una fotonovela a doble hoja A3. Se incluyen recursos expresivos del diafragma y del obturador: foco diferenciado, máxima profundidad de campo y movimiento congelado. Se trabaja con diversos planos y angulaciones, entre ellos: primer plano, plano detalle, primerísimo primer plano, plano pecho y plano americano; angulaciones picada, contra picada y cenital. Hay diversas de tamaños de viñetas y se presenta un estilo gráfico unificado.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso estético-fotográfico, y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual.	Visualiza ejemplos, pre-produce bocetos, produce contenidos visuales (fotográficos) y gráficos. Selecciona, jerarquiza y edita imágenes. Luego redacta y edita textos (epígrafes y globos de diálogo).	Práctico creativo.	CD	Creación desagregada
D2+D5	290			<u>Se titula: El laboratorio.</u> Se presenta una fotonovela a doble hoja A3. Se incluyen recursos expresivos del diafragma y del obturador: foco diferenciado, máxima profundidad de campo y movimiento congelado. Se trabaja con diversos planos y angulaciones, entre ellos: primer plano, plano detalle, primerísimo primer plano, plano pecho y plano americano; angulaciones picada, contra picada y cenital. Hay diversas de tamaños de viñetas y se presenta un estilo gráfico unificado.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso estético-fotográfico, y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual.	Visualiza ejemplos, pre-produce bocetos, produce contenidos visuales (fotográficos) y gráficos. Selecciona, jerarquiza y edita imágenes. Luego redacta y edita textos (epígrafes y globos de diálogo).	Práctico creativo.	CD						
D2+D5	291			<u>Se titula: Crónicas de una muerte inesperada.</u> Se presenta una fotonovela a doble hoja A3. Se incluyen recursos expresivos del diafragma y del obturador: foco diferenciado, máxima profundidad de campo y movimiento congelado. Se trabaja con diversos planos y angulaciones, entre ellos: primer plano, plano detalle, primerísimo primer plano, plano pecho y plano americano; angulaciones picada, contra picada y cenital. Hay diversas de tamaños de viñetas y se presenta un estilo gráfico unificado.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso estético-fotográfico, y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual.	Visualiza ejemplos, pre-produce bocetos, produce contenidos visuales (fotográficos) y gráficos. Selecciona, jerarquiza y edita imágenes. Luego redacta y edita textos (epígrafes y globos de diálogo).	Práctico creativo.	CD						
D2+D5	292			<u>Se titula: El armario del tiempo.</u> Se presenta una fotonovela a doble hoja A3. Se incluyen recursos expresivos del diafragma y del obturador: foco diferenciado, máxima profundidad de campo y movimiento congelado. Se trabaja con diversos planos y angulaciones, entre ellos: primer plano, plano detalle, primerísimo primer plano, plano pecho y plano americano; angulaciones picada, contra picada y cenital. Hay diversas de tamaños de viñetas y se presenta un estilo gráfico unificado.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso estético-fotográfico, y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual.	Visualiza ejemplos, pre-produce bocetos, produce contenidos visuales (fotográficos) y gráficos. Selecciona, jerarquiza y edita imágenes. Luego redacta y edita textos (epígrafes y globos de diálogo).	Práctico creativo.	CD						
D2+D5	293			<u>Se titula: Cuestión de tiempo.</u> Se presenta una fotonovela a doble hoja A3. Se incluyen recursos expresivos del diafragma y del obturador: foco diferenciado, máxima profundidad de campo y movimiento congelado. Se trabaja con diversos planos y angulaciones, entre ellos: primer plano, plano detalle, primerísimo primer plano, plano pecho y plano americano; angulaciones picada, contra picada y cenital. Hay diversas de tamaños de viñetas y se presenta un estilo gráfico unificado. La tipografía es confusa en algunas viñetas.	Selección (cómplice por estilo de redacción y estilo gráfico). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/informativo).	Exploración de recurso estético-fotográfico, y producción de los recursos del lenguaje gráfico visual.	Visualiza ejemplos, pre-produce bocetos, produce contenidos visuales (fotográficos) y gráficos. Selecciona, jerarquiza y edita imágenes. Luego redacta y edita textos (epígrafes y globos de diálogo).	Práctico creativo.	CD						

D2+D5	294	Proyectos interdisciplinarios	Fotografías intervenidas	Abordar la capacidad narrativa de la organización y secuenciación de imágenes. Experimentar la complementariedad entre los elementos gráficos (formas, textos y paratextos) y visuales (fotografías). Incorporar las reglas del encuadre y composición del lenguaje visual.	El lenguaje visual y sus características. Producción y recepción de la imagen en los medios masivos. La capacidad descriptiva y argumentativa de la imagen. Los paratextos, los epígrafes y sus funciones: anclaje y relevo.	Se deberá producir una fotografía intervenida que represente, refiera o concientice sobre el atentado a la AMIA. La foto deberá estar acompañada de un texto escrito (descripción conceptual, poesía, historia). La temática abordada será el atentado a la AMIA. Cada foto debe estar acompañada de un texto libre cuya extensión máxima será de 400 caracteres con espacios. Cada alumno deberá subir 2 archivos a la carpeta compartida de Drive: un archivo con la foto en formato jpg + un archivo word con el texto escrito. Luego de la realización los trabajos pre-seleccionados se enviarán para concursar.	Gráfico visual.	Computadoras, software de edición específico: Abo de Photoshop.	La producción presenta una intervención fotográfica que combina imágenes en una cuadrícula (escala de grises) de las víctimas del atentado a la AMIA. Sobre las mismas se superpone en transparencia y a color los textos. Hay una buena articulación complementaria entre las imágenes. No hay búsqueda gráfica pero sí una formulación original de sentido.	Selección (cómplice por imágenes). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje con una imagen resignificada.	Práctico creativo.	CD	Creación desagregada
D2+D5	295								La producción presenta una intervención fotográfica que combina imágenes del atentado a la AMIA. Sobre las mismas se superpone en transparencia y con una capa sobreexpuesta la frase "Recordar para esclarecer". Hay una buena articulación complementaria entre las imágenes. Hay búsqueda gráfica fotográfica y una formulación original de sentido.	Selección (cómplice por imágenes). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje con una imagen resignificada.	Práctico creativo.	CD	
D2+D5	296								La producción presenta una intervención fotográfica que combina imágenes del atentado a la AMIA. Sobre las mismas se superpone (en transparencia) con una capa subexpuesta (color) la imagen de una joven con la palabra "Stop". Hay una buena articulación complementaria entre las imágenes. Hay búsqueda gráfica fotográfica y una formulación original de sentido.	Selección (cómplice por imágenes). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje con una imagen resignificada.	Práctico creativo.	CD	
D2+D5	297								La producción presenta una ilustración intervenida que combina imágenes del atentado a la AMIA. Se presentan elementos gráficos reconocibles: banderas, fachadas. La palabra Justicia sostiene gráficamente la producción. Hay una buena articulación complementaria entre imagen y texto. Hay una formulación original de sentido.	Selección (cómplice por imágenes). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje con una imagen resignificada.	Práctico creativo.	CD	
D2+D5	298								La producción presenta una ilustración intervenida sobre el atentado a la AMIA. Se grafican personas con los ojos vendados, la estrella de David, y la palabra justicia. La frase "que el olvido no te ciegue" titula la producción. Hay una buena articulación complementaria entre imagen y texto. Hay una formulación original de sentido.	Selección (cómplice por imágenes). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje con una imagen resignificada.	Práctico creativo.	CD	
D2+D5	299								La producción presenta una ilustración intervenida sobre el atentado a la AMIA. Se grafica una hoja de carpeta escolar sobre la que hay palabras e imágenes asociadas. La frase "qué es la justicia para vos" titula la producción. Hay una buena articulación complementaria entre imagen y texto. Hay una formulación original de sentido.	Selección (cómplice por imágenes). Jerarquización (diversificada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje con una imagen resignificada.	Práctico creativo.	CD	
D2+D5	300								La producción presenta una intervención fotográfica que combina imágenes de la fachada de la AMIA. Sobre las mismas se superpone (en transparencia) con una capa subexpuesta de dos jóvenes mirando hacia un celular. La frase "es fácil mirar para otro lado" titula la producción. Hay una buena articulación complementaria entre las imágenes. Hay búsqueda gráfica fotográfica y una formulación original de sentido.	Selección (cómplice por imágenes). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje con una imagen resignificada.	Práctico creativo.	CD	
D2+D5	301								La producción presenta una intervención fotográfica que combina imágenes del interior de AMIA. Sobre las mismas se superpone (en transparencia) con una capa subexpuesta imágenes de las víctimas. La frase "con o sin justicia la memoria permanece" titula la producción. Hay una buena articulación complementaria entre las imágenes. Hay búsqueda gráfica fotográfica y una formulación original de sentido.	Selección (cómplice por imágenes). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje con una imagen resignificada.	Práctico creativo.	CD	
D2+D5	302								La producción presenta una ilustración intervenida sobre el atentado a la AMIA. Una silueta de un hombre, formada por palabras que se asocian al atentado. Hay búsqueda gráfica tipográfica y una formulación original de sentido.	Selección (cómplice por imágenes). Jerarquización (focalizada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje con una imagen resignificada.	Práctico creativo.	CD	
D2+D5	303								La producción presenta una intervención fotográfica que combina la imagen de un muro (antes y después del atentado) con unas siluetas de una madre y un niño. Se incorpora la frase: ¿Y la justicia? Hay una buena articulación complementaria entre las imágenes. Hay búsqueda gráfica y una formulación original de sentido.	Selección (cómplice por imágenes). Jerarquización (simétrica equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje con una imagen resignificada.	Práctico creativo.	CD	
D2+D5	304								La producción presenta una intervención fotográfica que combina la imagen de dos rostros (ojos). Sobre las mismas se superpone (en transparencia) con una capa subexpuesta imágenes del atentado. La imagen está rodeada por frases: "nuestros ojos hacen a la memoria, no los cerrremos". Hay una buena articulación complementaria entre las imágenes. Hay búsqueda gráfica tipográfica y una formulación original de sentido.	Selección (cómplice por imágenes). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen y texto, aplica variantes tipográficas. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje con una imagen resignificada.	Práctico creativo.	CD	

D2+D5	305	Proyectos interdisciplinarios	Cortos	Abordar la capacidad narrativa de la organización y secuenciación de imágenes. Experimentar la complementariedad entre los elementos gráficos (formas, textos y paratextos) y visuales (fotografías). Incorporar las reglas de composición del lenguaje audiovisual.	Producción y recepción de la imagen en los medios masivos. La capacidad descriptiva y argumentativa de la imagen.	Se deberá producir un corto audiovisual que refiera o concientice sobre el atentado a la AMIA.	Audiovisual.	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen, softwares de edición específicos (Audacity, Movie Marker)	Se presenta un corto donde se superponen imágenes fijas, pero que crean movimiento por transición. Se incluyen textos, efectos sonoros y musicalización.	Selección (cómplice por imágenes y musicalización). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen, texto y sonidos. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje resignificado.	Práctico creativo.	CD	Creación desagregada
D2+D5	306								Se presenta un plano secuencia de una maqueta con imágenes de la AMIA, el atentado, y sus victimas. Hay efectos sonoros, musicalización y una voz en off que realiza un relato.	Selección (cómplice por imágenes y musicalización). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen, texto y sonidos. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje resignificado.	Práctico creativo.	CD	
D2+D5	307								Se presenta la secuencia del camino de una joven que atraviesa el barrio de once hasta que llega a las instalaciones de la AMIA. Luego se incluyen un flash forward con imágenes de archivo periodístico del atentado. Hay efectos sonoros, musicalización y una voz en off que realiza un relato.	Selección (cómplice por imágenes y musicalización). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión de lenguaje y formato. Hay un proceso de construcción propia sobre la resignificación de la imagen para producir un mensaje establecido previamente.	Busca información, identifica elementos visuales y conceptuales del hecho (atentado AMIA), diseña e edita imagen, texto y sonidos. Utiliza recursos retóricos y otorga un nuevo mensaje resignificado.	Práctico creativo.	CD	
D2+D5	308		Campañas de bien público	Diseñar, planificar y producir una campaña integral de comunicación. Promover una visión integrada de los lenguajes comunicacionales especializados para aproximar estrategias hipermediales.	La comunicación interna y la comunicación estratégica. Análisis FODA. Brief creativo y prácticas de producción. Producción y recepción de los medios masivos.	A partir de una temática de interés general y social, deberás elaborar una campaña de bien público para una marca deportiva. La campaña se realizará trabajando los tres lenguajes comunicacionales trabajados (sonoro, gráfico visual y audiovisual) para abordar su inserción multimedial. Se preveen pasos para trabajar: Investigación de la marca y análisis FODA. Brief creativo. Propuesta de piezas. Edición y corrección de las piezas para difusión.	Multimedial.	Celulares, computadoras, software de edición de texto e imagen, softwares de edición específicos (Audacity, Adobe Photoshop, Movie Marker)	Se incluye investigación de la marca y análisis FODA. Brief creativo (objetivo, target, beneficio, reasonwhy, tono de comunicación y eje de la campaña) con formato publicitario profesional. Se presentan guiones radiales y audiovisuales con formato profesional. Luego se presentan tres piezas (una sonora, una audiovisual y una gráfica) que abordan la temática de diversión sin alcohol y diversión sana, el eje de la campaña es: " <u>La llave está en tus manos. Hace tu elección</u> ". Se trabaja con este concepto abordando de forma integral las especificidades de cada lenguaje. Hay unificación sonora y audiovisual pero no llega lograrse la unificación estética gráfica.	Selección (cómplice). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos sonoros y audiovisuales, que luego se traspasan al lenguaje gráfico visual. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión.	Selecciona información, arma y redacta un Brief para una campaña integral multimedia. Redacta guión radial y audiovisual. Graba, locuciona, musicaliza y edita con efectos tanto en lenguaje sonoro, cómo audiovisual (en programas específicos). Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico visual: redacta título, slogan y copy. Incluye y edita fotografías	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.	CP	Creación potenciada
D2+D5	309								Se incluye investigación de la marca y análisis FODA. Brief creativo (objetivo, target, beneficio, reasonwhy, tono de comunicación y eje de la campaña) con formato publicitario profesional. Se presentan guiones radiales y audiovisuales con formato profesional. Luego se presentan tres piezas (una sonora, una audiovisual y una gráfica) que abordan la temática de diversión sin alcohol y diversión sana, el eje de la campaña es: " <u>No dejes que el alcohol te destruya</u> ". Se trabaja con este concepto abordando de forma integral las especificidades de cada lenguaje. Hay unificación sonora, audiovisual y estética gráfica.	Selección (cómplice). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos sonoros y audiovisuales, que luego se traspasan al lenguaje gráfico visual. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión.	Selecciona información, arma y redacta un Brief para una campaña integral multimedia. Redacta guión radial y audiovisual. Graba, locuciona, musicaliza y edita con efectos tanto en lenguaje sonoro, cómo audiovisual (en programas específicos). Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico visual: redacta título, slogan y copy. Incluye y edita fotografías	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.		
D2+D5	310								Se incluye investigación de la marca y análisis FODA. Brief creativo (objetivo, target, beneficio, reasonwhy, tono de comunicación y eje de la campaña) con formato publicitario profesional. Se presenta guión audiovisual con formato profesional. Luego se presentan tres piezas (una sonora, una audiovisual y una gráfica) que abordan la temática de diversión sin alcohol y diversión sana, el eje de la campaña es: " <u>Ganá tu propia carrera</u> ". Se trabaja con este concepto abordando de forma integral las especificidades de cada lenguaje. Hay integración sonora, audiovisual y estética gráfica con diferentes elementos que hacen sistema.	Selección (cómplice). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos sonoros y audiovisuales, que luego se traspasan al lenguaje gráfico visual. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión.	Selecciona información, arma y redacta un Brief para una campaña integral multimedia. Redacta guión radial y audiovisual. Graba, locuciona, musicaliza y edita con efectos tanto en lenguaje sonoro, cómo audiovisual (en programas específicos). Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico visual: redacta título, slogan y copy. Incluye y edita fotografías	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.		
D2+D5	311								Se incluye investigación de la marca y análisis FODA. Brief creativo (objetivo, target, beneficio, reasonwhy, tono de comunicación y eje de la campaña) con formato publicitario profesional. Se presenta guión audiovisual con formato profesional. Luego se presentan tres piezas (una sonora, una audiovisual y una gráfica) que abordan la temática de diversión sin alcohol y diversión sana, el eje de la campaña es: " <u>Pensalo dos veces</u> ". Se trabaja con este concepto abordando de forma integral las especificidades de cada lenguaje. Hay integración sonora, audiovisual y estética gráfica con diferentes elementos que hacen sistema.	Selección (cómplice). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos sonoros y audiovisuales, que luego se traspasan al lenguaje gráfico visual. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión.	Selecciona información, arma y redacta un Brief para una campaña integral multimedia. Redacta guión radial y audiovisual. Graba, locuciona, musicaliza y edita con efectos tanto en lenguaje sonoro, cómo audiovisual (en programas específicos). Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico visual: redacta título, slogan y copy. Incluye y edita fotografías	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.		
D2+D5	312								Se incluye investigación de la marca y análisis FODA. Brief creativo (objetivo, target, beneficio, reasonwhy, tono de comunicación y eje de la campaña) con formato publicitario profesional. Se presenta guión audiovisual con formato profesional. Luego se presentan tres piezas (una sonora, una audiovisual y una gráfica) que abordan la temática de diversión sin alcohol y diversión sana, el eje de la campaña es: " <u>No permitas que sea tu último paso</u> ". Se trabaja con este concepto abordando de forma integral las especificidades de cada lenguaje. Hay integración sonora, audiovisual y estética gráfica con diferentes elementos que hacen sistema.	Selección (cómplice). Jerarquización (equilibrada). Tratamiento (figurado/argumentativo).	Exploración, comprensión y producción simultánea e integrada de lenguajes. Profundiza en el uso dinámico de elementos sonoros y audiovisuales, que luego se traspasan al lenguaje gráfico visual. Se contempla una estrategia hipermedial al considerar el posible contexto de inclusión.	Selecciona información, arma y redacta un Brief para una campaña integral multimedia. Redacta guión radial y audiovisual. Graba, locuciona, musicaliza y edita con efectos tanto en lenguaje sonoro, cómo audiovisual (en programas específicos). Jerarquiza la información y la transporta al lenguaje gráfico visual: redacta título, slogan y copy. Incluye y edita fotografías	Práctico profesional y práctico creativo. + Estrategia crítica y estrategia productiva hipermedial.		



Docente	Asignatura	Documento	Ejes	Descripción	Indicadores para el análisis
D1	Diseño de Proyectos 5°	Planificación y programa	Finalidad y concepción general	Reconocer las posibilidades de distintas herramientas digitales. Aplicar las herramientas y estrategias del diseño gráfico, visual y periodístico en función del concepto de medio digital. Se hace foco en la producción profesional.	
			Lenguajes y ejes disciplinares presentes	Gráfico, fotográfico, multimedia	Abordaje integral de lenguajes para proyectar, producir e implementar un prototipado de un medio digital según aspectos profesionales.
			Organización y secuenciación de los contenidos	Organización curricular que responde a los contenidos de la NES. Secuencia lineal de contenidos con temas transversales. Investigación y estudios, medios y audiencias, producción visual, fotográfica y periodística.	Secuencia lineal de contenidos con temas transversales.
			Estrategias didáctico-disciplinares propuestas para los contenidos	Lectura, guías y exposición. Recolección de datos y redacción de informes. Visualización y análisis de casos mediáticos. Producción y edición de textos, imágenes y videos.	Exploración, comprensión, producción integral y evaluación
			Materiales, dispositivos y medios emergentes involucrados	Aplicaciones de curaduría de contenidos, plataformas colaborativas, programas web para producción de sitios.	Abordaje integral de lenguajes para producir un prototipado profesional.
			Concepción de los recursos tecnológicos	Herramientas transversales de búsqueda, selección, reproducción y producción.	
			Perfil de los alumnos	Debe identificar, describir, analizar, trabajar colaborativamente y valorar discursos/perspectivas mediáticas. Produce integrando lenguajes previamente trabajados. Toma decisiones prácticas según el perfil de destinatario del propio medio.	Práctico profesional - Toma decisiones profesionales comunicacionales.
			Perfil del docente	Se propone cómo guía para el trabajo de análisis y en el proceso de producción	Curador de contenidos y productor profesional
			Otros ejes surgidos de la observación	Comparar y comprender los paradigmas centrales en las ciencias de la comunicación. Reconocer los nuevos consumos de información en las sociedades digitales. Caracterizar el contexto en donde se generan los nuevos medios. Identificar las estrategias de producción de textos periodísticos digitales. Reconocer la relación entre la comunicación visual y el contrato de lectura.	
D1	INEC -Taller de Comunicación 3°	Planificación y programa	Finalidad y concepción general	Producir contenidos propios en los diferentes soportes (gráfico, sonoro y digital) según diversas situaciones de comunicación. Se hace foco en el abordaje disciplinar y en la producción profesional.	
			Lenguajes y ejes disciplinares presentes	Gráfico, sonoro y digital	Abordaje secuencial paralelo de lenguajes para producir y analizar por prácticas mediáticas profesionales.
			Organización y secuenciación de los contenidos	Organización curricular que responde a los contenidos de la NES. Secuencia desdoblada paralela, teórico - práctica. Por temáticas profesionales (periodística y publicitaria)	Comprensión y producción. Secuencia desdoblada paralela, teórico - práctica.
			Estrategias didáctico-disciplinares propuestas para los contenidos	Exposición, análisis y confrontación de núcleos conceptuales. Lectura, visualización y análisis de textos mediáticos. Producción de piezas comunicacionales.	Exploración y comprensión
			Materiales, dispositivos y medios emergentes involucrados	Computadoras y celulares. Producción de piezas comunicacionales (murales colaborativos, noticias, fotografías, fotomontajes, infografías) en soporte digital.	Organización y edición por dimensiones profesionales y lenguajes.
			Concepción de los recursos tecnológicos	Se usan aplicaciones y programas tanto para organizar y editar material (información e imágenes): Canva, Thinglink, Audacity y Adobe Photoshop	
			Perfil de los alumnos	Integra los núcleos conceptuales, aplica al ámbito mediático. La participa analítica y críticamente desde lo teórico, analítica y creativamente desde lo práctico. Revisar y corrige las producciones propias y grupales.	Analítico teórico / práctico creativo
			Perfil del docente	Expositor conceptual. Se propone cómo guía para el trabajo de análisis y en el proceso de producción.	Expositor y productor profesional
			Otros ejes surgidos de la observación	Comprender y analizar las estrategias de selección, jerarquización y tratamiento informativo del discurso periodístico. Comprender y analizar las estrategias de persuasión y composición del discurso publicitario. Producir contenidos propios, aplicando herramientas digitales, en un nivel inicial.	
D2	Publicidad 4°	Planificación y programa	Finalidad y concepción general	Identificar e interpretar las diferentes situaciones comunicativas publicitarias. Analizar los mecanismos de construcción, técnicos e ideológicos, de los distintos tipos de discursos publicitarios con sentido crítico. Construir campañas publicitarias a partir de ideas propias, respetando e innovando en las características del lenguaje. Se hace foco en el abordaje disciplinar.	
			Lenguajes y ejes disciplinares presentes	Gráfico, sonoro y audiovisual.	
			Organización y secuenciación de los contenidos	Organización curricular que responde a los contenidos de la NES. Aborda conceptos del ámbito publicitario y gradualmente incorpora lenguaje gráfico, radial y audiovisual. Secuencia lineal de contenidos con escalonamiento de lenguajes.	Secuencia lineal de contenidos con escalonamiento de lenguajes.
			Estrategias didáctico-disciplinares propuestas para los contenidos	Lectura, visualización y análisis de textos-casos mediáticos. Producción de piezas comunicacionales.	Exploración y comprensión
			Materiales, dispositivos y medios emergentes involucrados	No se detallan en la planificación, ni en el programa. Si están presentes en las producciones y en la entrevista.	Ausencia de explicitación técnica - profesional en los documentos.
			Concepción de los recursos tecnológicos		
			Perfil de los alumnos	Identifica, analiza, integra y reflexiona sobre discursos mediáticos. Produce de forma escalonada y progresiva diferentes lenguajes.	Analítico teórico - práctico creativo
			Perfil del docente	Curador y ejemplificador de casos. Se propone cómo guía para el trabajo de análisis y en el proceso de producción.	Organizador y curador de contenidos

			Otros ejes surgidos de la observación	Se trabajan los ejes de forma secuencial y escalonada pero sin integración: El discurso de la publicidad. La publicidad gráfica. Agencias publicitarias. Campaña de bien público. Publicidad radial y televisiva. La ética publicitaria.	
D2	Comunicación Corporativa 4º	Planificación y programa	Finalidad y concepción general	Promover una visión integrada de la comunicación organizacional/corporativa para poder elaborar estrategias de planificación y gestión Analizar la identidad, la cultura y la imagen corporativa en casos reales. Diseñar, planificar y producir una campaña integral de comunicación. Se hace foco en el abordaje disciplinar y en la producción profesional.	
			Lenguajes y ejes disciplinares presentes	No se detallan en la planificación de forma explícita, se infieren de las dimensiones prácticas propuestas al aplicar la dimensión conceptual. (Gráfico y multimedia)	
			Organización y secuenciación de los contenidos	Organización curricular que responde a los contenidos de la NES. Aborda conceptos iniciales y luego se aboca a las prácticas de producción. Se abordan los elementos de las organizaciones y la comunicación corporativa a nivel teórico y luego se lleva a las prácticas de producción.	Exploración, comprensión y producción.
			Estrategias didáctico-disciplinares propuestas para los contenidos	Exposición, análisis y confrontación de núcleos conceptuales. Lectura, visualización y análisis de textos mediáticos. Producción de piezas comunicacionales. La planificación es integrada y la producción es secuencial progresiva para producir y analizar por prácticas mediáticas profesionales.	Secuencia desdoblada progresiva, teórico - práctica
			Materiales, dispositivos y medios emergentes involucrados	Programas de edición gráfico visual y aplicaciones digitales. Portfolio Digital: los alumnos tendrán una carpeta de uso compartido en la aplicación de Google Drive. Material periodístico (Diarios, radio, Internet), material documental y fragmentos de películas.	Organización y edición por dimensiones profesionales y lenguajes.
			Concepción de los recursos tecnológicos	Están a disposición del trabajo interdisciplinario para simular condiciones práctico- profesionales.	
			Perfil de los alumnos	Identifica, analiza, integra y reflexiona sobre prácticas mediáticas. Produce de forma escalonada y progresiva diferentes lenguajes.	Analítico teórico y práctico profesional
			Perfil del docente	Expositor conceptual. Se propone cómo guía para el trabajo de análisis y en el proceso de producción.	Expositor y productor profesional
			Otros ejes surgidos de la observación	Específicamente se trabajan actividades de análisis de marcas y producción de campañas, de forma interdisciplinaria.	
D3	Imagen y comunicación 5º	Planificación y programa	Finalidad y concepción general	Que los alumnos adquieran una mirada más profunda y analítica acerca de la construcción de sentido a partir de diversos tipos de imágenes. Se hace foco en el abordaje disciplinar.	
			Lenguajes y ejes disciplinares presentes	No se detallan en la planificación de forma explícita, se infieren de las dimensiones prácticas propuestas al aplicar la dimensión conceptual. Grafico visual y audiovisual.	
			Organización y secuenciación de los contenidos	Organización curricular que responde a los contenidos de la NES. Aborda conceptos iniciales y lenguajes desde el abordaje analítico. La utilización y los efectos de las imágenes a través de la historia reciente. Las prácticas de producción no están evidenciadas.	Secuencia lineal con escalonamiento (intercalado) de lenguajes.
			Estrategias didáctico-disciplinares propuestas para los contenidos	Exposiciones con imágenes que ilustran los contenidos. Utilización de videos y visualización de archivos elaborados para trabajar los conceptos de la unidad. Explicación y confección de cuadros comparativos. Análisis y clasificación de imágenes. Reflexión, debate y puesta en común. Análisis crítico de las imágenes que circulan en distintos medios.	Exploración, comprensión y reflexión.
			Materiales, dispositivos y medios emergentes involucrados	No se explicitan la presencia ni el rol de los dispositivos en el proceso de producción de los alumnos, si bien se evidencia en los trabajos prácticos.	Ausencia de explicitación técnica - profesional en los documentos.
			Concepción de los recursos tecnológicos	En la planificación solo se indica el análisis de los efectos: como los cambios tecnológicos impactaron en la fotografía, el cine, la TV e internet, modificando la vida cotidiana.	
			Perfil de los alumnos	Apropiación conceptual. Distinguir y reconocer efectos. Adoptar una actitud crítica y reflexionar sobre la influencia de las imágenes en la sociedad. Realiza producciones cómo ejemplificación.	Analítico teórico / productor ejemplificador
			Perfil del docente	Expone conceptualmente, ejemplifica analíticamente y guía el debate.	Expositor y validador de contenidos
			Otros ejes surgidos de la observación	Propone que los alumnos puedan comprender cómo los avances tecnológicos (ocurridos tras la Revolución Digital de los ´90) impactan hoy en día en la sociedad y puedan abordar sus consecuencias.	
D3	Taller de Diseño y Proyecto 4º	Planificación y programa	Finalidad y concepción general	Que los alumnos adquieran una mirada más profunda y analítica sobre la comunicación. Abordaje de conceptos y componentes básicos de la comunicación y sus diferentes tipos para analizar luego las principales teorías. Se hace foco en el abordaje disciplinar en los documentos, pero en la práctica se hace foco en la producción profesional.	
			Lenguajes y ejes disciplinares presentes	No se detallan en la planificación de forma explícita, se infieren de las dimensiones prácticas propuestas al aplicar la dimensión conceptual. Gráfico, visual, sonoro y multimedia.	
			Organización y secuenciación de los contenidos	Organización curricular que responde a los contenidos de la NES. Aborda conceptos iniciales desde el abordaje analítico: Comunicación, los estudios y teorías sobre los medios de comunicación masiva, la opinión pública. Las prácticas de producción no están evidenciadas en el documento, sólo se menciona el proyecto interdisciplinario de “Hyperloop”.	Secuencia lineal de contenidos con prácticas transversales.
			Estrategias didáctico-disciplinares propuestas para los contenidos	Lectura y análisis bibliográfico. Selección de artículos de medios periodísticos y textos académicos.	Exploración, comprensión y reflexión.
			Materiales, dispositivos y medios emergentes involucrados	No se explicitan la presencia ni el rol de los dispositivos en el proceso de producción de los alumnos, si bien se evidencia en los trabajos prácticos.	Ausencia de explicitación técnica - profesional en los documentos.
			Concepción de los recursos tecnológicos	En la planificación solo se indica producciones individuales y grupales en instancia de taller.	
			Perfil de los alumnos	Reflexivo. Espera un facilitador de la comunicación en la comunidad. Productor y responsable de elaborar productos comunicacionales de alcance masivo. Reflexivo y crítico.	Analítico teórico y práctico profesional

			Perfil del docente	Curador de contenidos bibliográficos y ejemplificador de casos. Se propone cómo guía para el trabajo de análisis crítico y en el proceso de producción.	Curador y validador de contenidos. Práctico profesional.
			Otros ejes surgidos de la observación		
D4	RR.PP 4°	Planificación y programa	Finalidad y concepción general	Abordar los conceptos claves del ámbito de las Relaciones Públicas. Aplicar las herramientas y metodologías profesionales. Producir un plan Integral de comunicación de RR.PP para una organización. Adquirir los contenidos teórico-prácticos para manejar una situaciones de crisis. Se hace foco en el abordaje disciplinar y en la producción profesional.	
			Lenguajes y ejes disciplinares presentes	Gráfico, audiovisual y multimedia.	
			Organización y secuenciación de los contenidos	Organización curricular que responde a los contenidos de la NES. Aborda conceptos iniciales desde el abordaje analítico, alternando con aspectos prácticos metodológicos: desarrollo disciplinar de las RR.PP, organización, herramientas, metodologías, opinión Pública y mundo laboral.	Secuencia desdoblada progresiva, teórico - práctica
			Estrategias didáctico-disciplinares propuestas para los contenidos	Exposiciones, lectura y análisis de textos, resolución de ejercicios, prácticas de investigación, análisis de casos y campañas. Se explicitan ejercicios de análisis y práctica profesional. Se detallan las prácticas vinculadas a la identificación de las etapas y componentes de un Plan Integral de Comunicación.	Exploración, comprensión, integración y crítica
			Materiales, dispositivos y medios emergentes involucrados	No se explicitan la presencia ni el rol de los dispositivos en el proceso de producción de los alumnos, si bien se evidencia en los trabajos prácticos y en la propuesta de actividades profesionales.	Ausencia de explicitación técnica - profesional en los documentos.
			Concepción de los recursos tecnológicos	En la planificación solo se indica producciones grupales en instancia de taller para elaborar campañas integrales de comunicación.	
			Perfil de los alumnos	Se proyecta el trabajo en equipo y la colaboración en tareas grupales, las actividades fomentan relación con los pares, apertura a nuevas ideas y liberación de la creatividad. Se proyectan practicas que involucran coordinación acciones y lenguajes.	Analítico teórico - práctico profesional - toma decisiones profesionales comunicacionales.
			Perfil del docente	Curador de contenidos bibliográficos y ejemplificador de casos. Se propone cómo guía para el trabajo de análisis crítico y en el proceso de producción.	Curador y validador de contenidos. Práctico profesional.
			Otros ejes surgidos de la observación	Proyectos interdisciplinarios que abordan casos reales comunicacionales: Festival Día de la Primavera (escolar) y Jornada de Donación de Sangre (comunitario).	
D4	Taller de Comunicación 3°	Planificación y programa	Finalidad y concepción general	Introducir los conocimientos teóricos-prácticos básicos del lenguaje sonoro y radial. Identificar y analizar las características de los diferentes géneros y formatos. Conocer, ejercitar y producir material en el contexto de la cultura de la convergencia digital. Se hace foco en el abordaje disciplinar y en la producción profesional.	
			Lenguajes y ejes disciplinares presentes	Sonoro y multimedia	
			Organización y secuenciación de los contenidos	Organización curricular que responde a los contenidos de la NES. Aborda conceptos iniciales desde el abordaje teórico y alterna con prácticas de realización. Lenguaje Sonoro. El lenguaje radiofónico y la comunicación. Géneros y formatos radiofónicos. Realización. Publicidad en Radio.	Secuencia desdoblada paralela, teórico - práctica
			Estrategias didáctico-disciplinares propuestas para los contenidos	Explicación, exposición y justificación oral de la producción radial. Simulaciones de producción radial (trabajo por roles: locutores, técnicos, editores, periodistas, musicalizadores entre otros). Ejercitación de la redacción creativa y la organización de ideas, aplicadas a la producción radial. Visualización y análisis de casos/producciones.	Exploración, comprensión y producción
			Materiales, dispositivos y medios emergentes involucrados	Elaboración y producción de contenidos estructurados para la convergencia digital. Utilización y producción para el uso del programa Audacity. Popplet y Picktochart. Streaming radial. Elaboración de Spots para la Campaña de Donación de Sangre. (Vinculada con 4 año)	Abordaje de prácticas de lenguaje comunicacional para producir prácticas iniciales creativas y futuro profesionales.
			Concepción de los recursos tecnológicos	Promover la apropiación y la utilización de las herramientas digitales en el soporte radiofónico.	
			Perfil de los alumnos	Especifica que los alumnos puedan comprender, aprender y representar los conceptos nuevos en la práctica comunicacional.	Analítico teórico - práctico creativo
			Perfil del docente	Curador de contenidos bibliográficos y ejemplificador de casos. Se propone cómo guía para el trabajo de realización creativa y producción.	Curador y validador de contenidos. Práctico profesional.
			Otros ejes surgidos de la observación	Indica bibliografía digital y sitios web de interés.	
D5	INEC -Taller de Comunicación 3°	Planificación y programa	Finalidad y concepción general	Aproximar los núcleos conceptuales básicos para analizar las condiciones de producción de los diferentes medios masivos. Fomentar prácticas de producción mediática. Explorar herramientas de producción de mensajes fotográficos, gráficos visuales y textuales. Impulsar una actitud crítica frente a las prácticas comunicativas. Se hace foco en el abordaje disciplinar y en la producción inicial fututo - profesional.	
			Lenguajes y ejes disciplinares presentes	Fotográfico, gráfico visual y textual.	
			Organización y secuenciación de los contenidos	Organización curricular que responde a los contenidos de la NES. Aborda conceptos iniciales desde el abordaje teórico y alterna con prácticas de realización. Se especifican prácticas trimestrales interdisciplinarias de producción: Proyecto de fotonovela. Proyecto blogs, las bitácoras periodísticas. Proyecto fotoreportaje digital, retratos de la juventud. El desarrollo teórico y la producción se dan de forma desdoblada y simultánea.	Exploración, comprensión y producción.
			Estrategias didáctico-disciplinares propuestas para los contenidos	Exposición, análisis y confrontación de núcleos conceptuales. Lectura, visualización y análisis de textos mediáticos. Producción de piezas comunicacionales. La planificación es integrada.	Secuencia desdoblada paralela, teórico - práctica
			Materiales, dispositivos y medios emergentes involucrados	Programas de edición gráfico visual y aplicaciones digitales. Portfolio Digital: los alumnos tendrán una carpeta de uso compartido en la aplicación de Google Drive. Material periodístico (Diarios, radio, Internet), material documental y fragmentos de películas.	Organización y edición por dimensiones profesionales y lenguajes.
			Concepción de los recursos tecnológicos	Están a disposición del trabajo interdisciplinario para simular condiciones práctico- profesionales.	

			Perfil de los alumnos	Se proyectan estrategias que permitan incorporar la producción analítica y el trabajo colaborativo para promover la participación grupal de los alumnos. Produce de forma escalonada y progresiva (en un nivel inicial) diferentes lenguajes.	Analítico teórico - práctico creativo
			Perfil del docente	Expositor conceptual. Se propone cómo guía para el trabajo de análisis y en el proceso de producción.	Expositor y productor profesional
			Otros ejes surgidos de la observación	Esta materia trabaja transversalmente con Tecnologías de la Información. La misma tiene las siguientes finalidades: Representar la estructura de los sistemas digitales de procesamiento de información; identificar el rol del Software y la programación en los sistemas digitales; aplicar técnicas/estrategias para crear animaciones y videojuegos mediante entornos de programación educativos; reconocer pautas de cuidado y responsabilidad en el uso de las TIC.	
D5	Periodismo digital 5°	Planificación y programa	Finalidad y concepción general	Se propone conocer y confrontar los núcleos conceptuales básicos de las principales teorías de la comunicación periodísticas. Fomentar formas de comunicación periodística digital. Se hace foco en el abordaje disciplinar y en la producción profesional.	
			Lenguajes y ejes disciplinares presentes	Fotográfico, gráfico visual, audiovisual y multimedia.	
			Organización y secuenciación de los contenidos	Organización curricular que responde a los contenidos de la NES. Aborda conceptos iniciales desde el abordaje teórico y alterna con prácticas de realización. El periodismo y la opinión pública. Prácticas de producción periodística, abordando géneros y formatos periodísticos (tradicionales y digitales).	Exploración, comprensión, producción y reflexión
			Estrategias didáctico-disciplinares propuestas para los contenidos	Exposición, análisis y confrontación de núcleos conceptuales. Lectura, visualización y análisis de textos mediáticos. Prácticas de redacción, realización fotográfica y audiovisual. La producción es secuencial progresiva para producir y analizar por género y lenguaje.	Secuencia desdoblada progresiva, teórico - práctica
			Materiales, dispositivos y medios emergentes involucrados	Programas de edición gráfico visual y aplicaciones digitales. Portfolio Digital: los alumnos tendrán una carpeta de uso compartido en la aplicación de Google Drive. Material periodístico (Diarios, radio, Internet), material documental y fragmentos de películas.	Organización y edición por dimensiones profesionales y lenguajes.
			Concepción de los recursos tecnológicos	Están a disposición del trabajo interdisciplinario para simular condiciones práctico- profesionales.	
			Perfil de los alumnos	Se proyecta que los alumnos puedan reconocer el funcionamiento de selección y jerarquización de los medios masivos en sus diversos soportes y lenguajes. Se propician prácticas de producción periodística para la revista virtual escolar.	Analítico teórico - práctico profesional
			Perfil del docente	Expositor conceptual. Se propone cómo guía para el trabajo de análisis y en el proceso de producción.	Expositor y productor profesional
			Otros ejes surgidos de la observación	Actividades de prensa gráfica durante todo el año, con el fin de impulsar las producciones que se publicarán en la revista virtual Aldizkaria (disponible en web del colegio). Específicamente, se trabajarán actividades de periodismo televisivo durante el tercer trimestre.	