

Redacción I en disco compacto

84

Ana María Margarit

Este artículo trata sobre la experiencia del diseño didáctico y tecnológico de “Redacción I”, material multimedia en formato CDROM para el cursado de la materia homónima, en su doble oferta, presencial y a distancia, editado por el Centro de Producción, Área de Desarrollo Multimedia de la Escuela de Comunicación Social, en abril de 2001.

La experiencia está incluida en el proyecto PID “Enseñanza de Redacción a distancia”, reacreditado en el corriente año.

Si en 1998, hicimos nuestra experiencia iniciática con el diseño y aplicación en modalidad a distancia de una unidad de trabajo, en soporte papel, breve, modesta, puesta en uso con pocos participantes y obtuvimos resultados más que esperanzadores; si en 1999, redoblamos la apuesta al diseño del segmento curricular más importante del programa y nos involucramos en la interacción toda la cátedra del taller y más de 200 alumnos, esta vez con resultados óptimos para la calidad del diseño y relativamente buenos para la puesta con los alumnos, en el 2000 seguimos ese mismo recorrido aunque dando un salto tecnológico que va desde el papel impreso al diseño multimedia en formato disco compacto y superando las experiencias de diseño didáctico sobre una porción de la asignatura para marchar hacia un material totalizador y completo de la currícula de Redacción Uno.

Experiencias, creencias, compromiso

Las bases de sustentación de este proyecto están directamente relacionadas a esta historia investigativa nuestra en el área de las tecnologías educativas, específicamente de la educación a distancia.

La experiencia del 98, experiencia con el susto del novato, con la pasión de construirnos como docentes cada día, con un entusiasmo irrefrenable por lo que vendrá, con la libertad del no compromiso de alcanzar incentivos ni de rendir el PID ante nadie evaluador, con la colaboración de nuestros primeros alumnos

a distancia -casi una hinchada futbolera- nos enraizó en lo que consideramos un elemento importante para investigar y producir: creemos en esto, estamos convencidos de que es un buen trabajo para nuestra escuela y por eso, comprometidos con él, logramos convencer a otros que se nos unen para trabajar y nos creen. Y tenemos evidencias de que nuestra creencia es compartida por muchos de nuestros pares con igual convicción.

Las metodologías y los profesores investigadores en diálogo

La metodología que rige el proyecto actual, es una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, en la que se articulan conceptos y saberes propios de las ciencias sociales, de la comunicación, de las teorías lingüísticas y el análisis del discurso, de las teorías de la cognición, de la pedagogía y la didáctica.

En este desarrollo de enseñanza de Redacción Uno a distancia se articulan problemáticas relativas a la escritura en sí misma, a las vinculaciones entre escribir, leer y comprender, y estos problemas, que necesitan plantearse a los alumnos porque constituyen su aprendizaje son, en alguna medida, los problemas de los profesores, que permanentemente tratan de encontrar el modo de cómo enseñar la escritura en el nivel universitario, y en el caso de los diseños para modalidad a distancia, encontrar el registro de cómo comunicar la enseñanza de la escritura a partir de la expresión escrita de los materiales. De modo que el campo de trabajo en el aula y el campo de la investigación tienen zonas de intersección bien visibles, en las que las teorías promueven la reflexión sobre el hacer, transforman finalmente el hacer y generan un nuevo ciclo donde a cada momento, algo nuevo empieza con nuevo sentido.

Son las teorías de sustento del desarrollo curricular las que preguntan sobre la enseñanza y la práctica de la escritura, son aquellos profesores sensitivos a las preguntas los que tratan de

responder con su reflexión y, al hacerlo, transforman su práctica docente concreta y construyen sentido para entenderla.

Visto desde esta perspectiva, los métodos cuali-cuantitativos orientan el curso de la investigación general, las teorías propias de las disciplinas que convergen en la materia y en el método de trabajo del aula taller ofrecen a cada paso cristales para mirar aportando perspectivas de indagación permanente y la investigación en la acción ilumina sectores del campo a investigar y compromete firmemente a los participantes.

Por cierto que el ámbito del taller de escritura es un espacio de trabajo concreto de producción intelectual, donde el hacer tiene un peso muy fuerte, el hacer entendido como hacer el texto, el hacer entendido como realizar efectivamente todos los procesos cognitivos de la comprensión y la producción y el reciclado reflexivo de la producción en un aprendizaje con sentido.

No consideramos que sea casual que la investigación y el diseño de materiales para educación a distancia hayan surgido con ímpetu –por lo menos en nuestra facultad- en el ámbito académico del Taller de Redacción Uno. Consideramos más bien que es causal, que procesos compartidos de enseñar y aprender que vivencian nuestros alumnos y profesores generan este tipo de proyectos, los potencian hacia el futuro con el desarrollo de nuevos diseños en nuevos soportes tecnológicos y los metabolizan como aprendizajes sociales, ya que, como consta en conclusiones de nuestras investigaciones anteriores, lo que obtenemos en las investigaciones sobre educación a distancia no son resultados puntuales y más o menos eficaces sobre algunas acciones didácticas, sino mejoramiento de la calidad educativa, sea en el ambiente presencial o sea en la distancia.

Investigación en la acción

Por todo esto, surge en el grupo de investigación una imprevista metodológica de la investigación en la acción que res-

cata el rol del profesor como investigador de su propia práctica educativa.

Consideramos con José Gimeno Sacristán que amerita “conceptualizar al profesor como un profesional crítico y en alguna medida autónomo que ejerce su profesión como un investigador en el aula” y que se adjudica a ellos “un papel de activos definidores de la calidad de la enseñanza”.

Según este autor, “el profesor tiene la misión no sólo en la determinación del cómo desarrollar la enseñanza, sino en la discusión de qué y por qué hay que desarrollarla de una forma determinada, lo que supone legitimar al profesor por la posesión de un conocimiento crítico que le sitúa en la posición de intelectual ante el fenómeno educativo y su función social. Es también un técnico de la educación, pero para su transformación interna y de la sociedad en la que se halla”. (Educación y sociedad, 1992, 55).

El modelo conceptual que Gimeno Sacristán denomina técnico crítico, introduce perspectivas más preocupadas por el análisis de los procesos psicológicos que por la acumulación de destrezas que apunten a la eficacia, más orientado a concebir la función y la acción del profesor como un estratega que define su tarea en un proceso de toma de decisiones e intenta analizar su pensamiento antes y durante la enseñanza.

Este enfoque entonces, no desprecia las competencias sino más bien, las abre, las reubica como herramientas que serán utilizadas por el docente ante el desafío de determinados problemas reales de enseñanza que él sabrá resolver a partir de un proceso estratégico de toma de decisiones que hará concientemente, reflexivamente y responsablemente.

Más que argumento, es evidencia que el enfoque curricular de Redacción Uno que define la escritura como un proceso estratégico es en todo coherente con esta perspectiva, lo que permitiría inferir que, en realidad, nosotros, los profesores investigadores, aprendemos lo mismo que enseñamos.

De modo que, entonces, hagamos investigación.

¿Cómo podríamos hacerla desde un taller de práctica de la escritura?

Hagamos investigación desde lo que somos y tal como nos definimos: hagamos investigación como prácticos, que de ninguna manera quiere decir entrar en batallas campales con los teóricos, sino acortar la brecha entre mucha investigación teórica que no interesa al docente, que no lo mueve ni lo transforma, -¡Oh, caramba, que no lo COMUNICA!- entre otros motivos porque se trata de investigación que desconoce el trabajo del aula, o cuanto menos lo conoce sin mirada, como desde un lugar remoto.

“No se puede pensar que el profesor aplique ideas precedentes de otros, de investigadores, etc., más que en la medida en que él las convierte en hipótesis de acción. Y no puede ser de otra forma: el profesor es un investigador en el aula y usar la investigación para él supone hacer investigación. El no puede trasladar las recomendaciones o los resultados de forma automática a cualquier situación. La investigación útil para el profesor es la que le ofrece oportunidades”.

“Lo que hay que plantear –dice G.Sacristán- es cómo la actividad de los investigadores puede mejorar la actividad de los prácticos. Es decir, que la utilidad de la investigación en este sentido hay que juzgarla por su capacidad de transformar a los propios profesores, para educarlos. Y ese análisis hay que hacerlo valorando los temas, el método y la organización de la investigación” (1992, 70) Consideramos, entonces, que, para nuestro proyecto de enseñanza de Redacción a distancia que definimos como de innovación educativa, la investigación en la acción es apropiada en la medida en que es inclusiva de profesores investigadores que comparten un marco curricular flexible y dinámico; es apropiada porque potencia microproyectos que dinamizan constantemente el proyecto general e incluso, hace germinar otros nuevos.

Defensa de la metáfora

Dentro de la lógica que se expone precedentemente, diremos que también nuestros estilos de escritura de los informes de investigación participan de esta perspectiva. Nos pronunciamos a favor de la singularidad y en contra del estándar, a favor de la metáfora que la observación sensitiva de la realidad inspira, valoramos el lenguaje propio, la aleación entre reflexividad y expresividad, el texto narrativo y el color local, las palabras vivas de cada escritor investigador para la propia interpretación de la vida que ocurre en el aula taller.

Estudiar y producir

Desde las primeras experiencias de diseño de materiales, se vio que la cuestión del hacer el diseño queda estrechamente ligada no sólo al saludable ejercicio de la probar, ajustar y volver a probar, ciclar y reciclar, sino también y al mismo tiempo de ampliar los horizontes teóricos sobre el problema de enseñar, qué enseñar, para qué hacerlo, cuál es el papel de los lenguajes en la acción educativa.

Las perspectivas que nos orientaron pasan, dicho muy sucintamente, por la teoría del lenguaje de pensamiento que desarrolla, Neil Mercer, en “La construcción guiada del conocimiento”, donde analiza el habla de profesores y alumnos en base a un enfoque sociocultural que entiende al “lenguaje como una forma social del pensamiento y al conocimiento como algo que está socialmente construido”.

Mercer demuestra que el lenguaje del aula en la interacción del grupo con el profesor, la conversación en el aula, es valiosa para la construcción del conocimiento y que ofrece oportunidades para practicar y desarrollar formas de razonar con el lenguaje cuando se alcanza un ambiente de cooperación entre los participantes.

Por el mismo rumbo, Shari Tishman junto a David Perkins y Eileen Jay en “Un aula para pensar”, parten de una idea de cultura del pensamiento, desarrollan una descripción de los procesos estratégicos del pensar y ofrecen conceptos acerca de cómo favorecer el pensamiento en el aula, cómo se pueden orientar distintas vías para enseñar a pensar y cuál es el lenguaje para identificar, referir y promover las tareas del pensar.

Estos aportes significaron para la investigación instrumentos teóricos muy prácticos para volver a considerar el lenguaje que utilizamos en la redacción de instrucciones para la realización de las actividades y trabajos de escritura, primero con una autocrítica reflexiva y luego con la reescritura directa de muchos de esos textos.

El estudio de Emilio Sánchez Miguel sobre “Los textos expositivos”, si bien nos situó en una perspectiva conocida, ya que investiga la problemática de la comprensión desde las teorías de van Dijk, nos dejó la inquietud y la conciencia acerca de las diferencias entre el novato y el experto y los modos en que el profesor, los materiales y el lenguaje de los materiales que se utilizan en el aula pueden acortar esa brecha.

Estudiar a estos autores nos llevó a poner bajo la lupa nuestras producciones y así empezamos a considerar la complejidad de algunos trabajos de escritura, la inserción de las actividades de escritura en el desarrollo temático de la unidad, la extensión en el tiempo que insumen las tareas de leer, comprender, planificar, escribir y editar un texto.

Y para verificarlo, los profesores de la cátedra, reunidos en jornada de experimentación, nos dimos la tarea de resolver uno de los trabajos que les pedimos a los alumnos, con el objetivo de controlar la interpretación y adecuación de instructivos, control del tiempo real en que un usuario realiza la producción escrita, desempeño del escritor respecto a tema conocido o desconocido, entre otros ítems.

El diseño multimedia

La razón principal del pasaje del papel impreso al CDROM se debió, en rigor, a una oportunidad de la institución que tomó la decisión de impulsar este desarrollo, ofreció apoyo de personal y apoyo técnico del Centro de Producciones de la Facultad, específicamente del Area de Desarrollo Multimedia y confirió la necesaria dosis de confianza en la gente de Redacción Uno para materializarlo.

La cuestión del diseño de aplicación multimedia para el curso de Redacción Uno comenzó con la decisión de hacer un único material con doble uso: dictado a distancia y dictado presencial. Un material que contiene la totalidad de los contenidos y actividades del curso anual.

Esta estrategia de diseño contempla los posibles ambientes y situaciones de aprendizaje, por consiguiente, todo el esfuerzo está puesto en ajustar los mecanismos orientados a entablar desde el texto un diálogo con el alumno, que si bien es un diálogo simulado, lo proponemos como una instancia de estímulo para emprender diferentes tipos de interacción:

- motivar la interacción del alumno con el material.
- motivar el establecimiento de diálogos reales y multidireccionales que ocurren, por ejemplo, en el espacio pautado para las tutorías con el profesor o el tutor, y en otras instancias de interacción libremente decididas entre los alumnos participantes, instancias cara a cara o comunicaciones electrónicas.

De lo dicho anteriormente se desprende que la distancia domina el espíritu del diseño, ya que, de otro modo, ¿para qué pondríamos tanto esfuerzo en dialogar con el alumno desde y con el texto, si lo tenemos presente en el ámbito de un aula?

La justificación y la respuesta a este planteo las fuimos encontrando también en los resultados de experiencias, en la investi-

gación y en hallazgos ocasionales o no intencionales en los que hemos comprobado que los diseños para distancia funcionan muy bien en presencial, ya que crean nuevas oportunidades de participación e intercambio de información, saberes y experiencias de comprensión y aprendizaje, en este caso, con desarrollo en el ambiente convencional y tradicional del aula y con el establecimiento de comunicación directa entre los participantes.

Queremos decir con esto que tanto el carácter estructurado o semiestructurado o no estructurado del diseño como la orientación hacia diferentes ambientes de aprendizaje de la aplicación que desarrollamos comparten –en cierta medida– las características de apertura que vemos como necesarias para un aprendizaje eficaz, sea presencial o a distancia.

Para las dos modalidades la propuesta educativa apunta a desarrollar en los alumnos la habilidad para diagnosticar las propias necesidades, planificar para conseguir objetivos, resolver problemas y situaciones de aprendizaje y de comunicación escrita, evaluar las actividades de aprendizaje, en resumen, aprender a aprender y entender el aprendizaje en relación al mundo real.

Pero también, a estos fines específicos se aparejan otros estímulos de posible desarrollo, tales como la orientar al estudiante a responsabilizarse de la organización del tiempo propio con respecto a la organización del estudio, a manejarse con autonomía, a habituarse a la utilización de tecnología para estudiar y para comunicarse.

Organización de los contenidos

El equipo que participó del diseño del disco quedó integrado, en un principio, por dos grupos: expertos en la materia y el equipo de producción multimedia, a los que se sumaron colaboradores externos para algunas tareas específicas.

La visión de expertos en la materia quedó a cargo de los integrantes de la cátedra Redacción Uno, a quienes correspondieron

las decisiones del diseño didáctico, la selección y escritura de los distintos tipos de materiales y, en general, todo lo que se relacionó con el contenido.

El equipo de producción multimedia se encargó de la coordinación, la programación, el diseño, la edición digital de sonido, imágenes y realización audiovisual con profesores y colaboradores integrantes del Centro de Producción de la Escuela de Comunicación Social, Área de Diseño Multimedia.

En cuanto a la producción de los expertos en la materia, que denominaremos también como contenidistas, se procedió a inventariar el contenido curricular y desde ahí se fueron delineando los principios ordenadores de las distintas jerarquías de los materiales hasta que se llegó al perfil de una organización en categorías:

Textos base: Son los textos de entrada a cada tema producidos por la cátedra. Contienen una ubicación temática, relaciones con otros temas y los principales conceptos y categorías teóricas en los que se basa el estudio de esta asignatura. Funcionan como hipertextos, esto es, los textos base contienen enlaces y derivaciones a otros textos que permiten diferentes recorridos por la información del disco. Estos enlaces se denominan hipervínculos, también conocidos como links.

Los textos base orientan estrategias de pensamiento para relacionar y elaborar los temas. Como textos derivadores son moderadamente abiertos: unos enlaces conectan a lecturas de textos fuente que obligatoriamente deben hacerse para la comprensión del tema, en cambio, otros constituyen simplemente ofertas de lecturas opcionales que puede o no realizar el alumno aunque son textos estimados como coadyuvantes a la construcción completa del tema que se desarrolla. También los textos base derivan enlaces a actividades y trabajos prácticos que constituyen concretamente textos instructivos para la producción escrita que el alumno tiene que resolver y entregar para su evaluación.

Textos fuente: Son textos teóricos de autores que se inscriben en las distintas disciplinas científicas en las que se basa el estudio

de esta asignatura. Algunos textos fuente son fragmentos cortos, otros son capítulos de obras de autores, otros, son adaptaciones redactadas por el equipo de esta cátedra o reelaboraciones teóricas de otros autores.

También este tipo de material es de lectura obligatoria.

Textos complementarios: Son cuentos, canciones, relatos, ensayos, notas periodísticas, trabajos de alumnos que pasaron por este taller. Fueron seleccionados por la cátedra y se incluyen por el puro placer de leer. Siempre se relacionan con el tema, pero desde ángulos diversos como puede ser el humor, la creatividad, la ficción. Por consiguiente, implican una lectura más relajada, si los comparamos con los textos fuente.

Con temáticas variadas, se incluyen autores contemporáneos, autores que consideramos cercanos a los potenciales usuarios del multimedia. Dichos autores sostienen en textos de diferentes géneros y registros lingüísticos diversos algunos conceptos que los autores de fuentes sostienen desde el texto científico. En esta categoría de lecturas complementarias conviven textos de premios nobel de literatura con textos de alumnos del taller de Redacción Uno que resolvieron creativamente un trabajo de escritura determinado. A diferencia de los anteriores, son de lectura optativa. Esto implica que los alumnos deciden su lectura para profundizar sobre el tema. O tal vez, no.

Actividades: Reconocidas en el desarrollo presencial como Talleres de Lectura, las actividades son principalmente tareas de comprensión, en general, previas a la resolución del trabajo de escritura.

Orientan tareas de lector, estrategias de comprensión y de apropiación de saberes. Son producciones individuales y grupales. Son material de evaluación curricular.

Trabajos Prácticos: Son planteos de producción textual de carácter individual. Constituyen material de evaluación curricular.

Las preguntas son el timón

Desde un comienzo fueron tomando forma los siguientes interrogantes, cuyas respuestas, nunca unívocas, van configurando la estrategia del diseño:

- ¿qué grado de estructuración tendrá el material?
- ¿qué grado de interacción?
- ¿qué secuenciación?

De entrada no tuvimos las respuestas precisas para estas preguntas. Sólo las formulamos como señales orientadoras del hacer y durante la etapa de diseño siempre estuvieron presentes, iguales y nuevas a cada momento. Son estos interrogantes que hicieron de timón los que nos condujeron a indagar en las respuestas posibles originadas en el “deber ser” y mientras progresábamos y lo íbamos haciendo, construimos las respuestas del “poder ser”.

Básicamente, el material propone una navegación estructurada y organizada en el programa de la asignatura, que a la vez, se estructura sobre lógicas vinculadas a progresión de la dificultad, ir desde lo global a lo local, desde lo general a lo particular.

Pero el aspecto estructurado de la aplicación es sólo una propuesta: el alumno podrá entrar en cualquier momento a la unidad de trabajo que más le interese, adelantarse o volver hacia atrás en el desarrollo temático, elegir la entrada o salida a la lectura o al trabajo de producción que él decida.

La experiencia en este diseño nos indica que estas respuestas o intentos de respuestas valen para la resolución de diseño de éste material, con las condiciones de uso, el contexto de aplicación y la definición de usuarios que ya se explicitó precedentemente.

En cambio, las preguntas que hicieron de timón creemos que son valiosas para iniciar el diseño de cualquier material educativo multimedia.

Este multimedia contiene todos los materiales de la teoría y la práctica que el alumno necesita para cursar la asignatura. No por esto constituye una obra cerrada ni mucho menos autosuficiente.

No es un material cerrado porque en las actividades y los trabajos prácticos hay señalamientos de búsquedas textuales en otros ámbitos fuera del CD y porque la inclusión de los textos complementarios fomenta permanentemente la búsqueda de lecturas, conectadas o no, y el gusto de leer.

No es autosuficiente porque necesita de un tutor para el desarrollo semipresencial y un profesor para el presencial, considerando -insistimos- que se trata de una materia curricular con promoción por trabajos.

La puesta en uso del disco necesita la formalización de acuerdos con los estudiantes para la progresión de la currícula, encuentros presenciales, tutorías, entrega y devolución de trabajos. Y más que nada, la puesta en uso promueve la pregunta, la consulta, la interacción con el tutor, el intercambio entre pares, todo lo cual constituyen instancias concretas de comunicación educativa.

Evidentemente en nuestro material hay mucho texto, en parte porque es la materia básica con que se enseña y aprende la redacción: la propuesta del taller es eminentemente textual, se estudian textos y con ellos se desarrollan procesos de comprensión y de producción de nuevos textos.

Los procesos a que aludimos apuntan más que a conseguir resultados de textos perfectos, a desarrollar conciencia cognitiva y metacognitiva de las tareas que incluyen la lectura y la escritura entendiendo que si los alumnos lo logran estarán construyendo conocimientos basados en aprendizajes significativos.

Mirado desde otro plano, esta superabundancia de textos fue, probablemente, el mayor desafío para los diseñadores multimedia, el obstáculo que los estimuló hacia resoluciones creativas en las que se incluyeron videos, música, voces en off, cuadros que se arman con movimiento y otros recursos que aligeraron el peso de tanta textualidad.

Conclusiones y proyecciones

La principal actividad investigativa de este período consistió en el diseño y producción del multimedia.

Por consiguiente, no ameritan conclusiones definitivas hasta que la aplicación se encuentre con sus usuarios –lo que está ahora mismo ocurriendo- y los profesores investigadores establezcan ése encuentro como el campo de observación y de recolección de datos para su interpretación, el objeto a investigar en el período de reacreditación de este proyecto.

Ahora, el disco está en contacto con los estudiantes, los estudiantes luchando con sus mediaciones tecnológicas, los estudiantes en contacto con sus tutores y todo y todos en contactos entre sí. Ahora, los canales de comunicación que demanda la enseñanza están abiertos y en esta nueva geografía humana el material circula. Este es el ámbito genuino donde se transparentarán las fortalezas y debilidades del multimedia y es, a la vez, la oportunidad para que los profesores investigadores releven datos para la investigación cualitativa y posteriormente los interpreten a la luz de las teorías y disciplinas que sostienen el proyecto de investigación.

La actividad de escribir la asignatura entera, diseñar itinerarios posibles, tomar decisiones sobre la estructuración del material, ensayar y descartar estéticas del diseño en pantalla, de la imagen y el sonido, combinar lenguajes múltiples, resultó una tarea compleja y trabajosa, también creativa y gratificante.

Aquel equipo de trabajo que inició la experiencia de diseño y producción definiendo prolijamente los roles, delimitando sus fronteras y repartiendo el trabajo acorde con los saberes especiales de cada grupo fue estrechando vínculos a medida que avanzaba el trabajo, vínculos forjados en el respeto por el trabajo del otro y la colaboración sin condicionamientos en las dificultades.

Y aún así, el esfuerzo conjunto puesto en la producción de este material no asegura sus logros, sino más bien abre más preguntas e inquietudes que las que tuvo en su génesis.

Referencias:

- Gimeno Sacristán, José, “El profesor como investigador en el aula”, en “Educación y sociedad”, Madrid, 1992 Mercer, Neil, “La construcción guiada del conocimiento”, Pérez Gómez, Angel I., “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa”, en “Comprender y transformar la enseñanza”, Moreta, Madrid, 1993.
- Sánchez Miguel, Emilio, “Los textos expositivos” Cuadernos de Pedagogía, Número 180, Abril 1990.
- Cuadernos de Pedagogía, Número 224, Abril 1994.
- Tishman, S., Perkins D., Jay, E., “Un aula para pensar”