

Estrategias “distribuidas” para la enseñanza en la virtualidad de Metodología de la Investigación en Artes Visuales

Autoras: BADELLA, María Laura – FANTINI, Estefanía

Institución: FADU-UNL. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad Nacional del Litoral.

Eje del trabajo: 3. Diseños y Desarrollos tecnológico-comunicacionales para la educación

Tipo de trabajo: Relato de experiencia

Resumen:

El presente trabajo relata una serie de experiencias llevadas a cabo en el Ciclo de Licenciatura en Artes Visuales – FADU-UNL con modalidad a distancia en donde hemos desarrollado dos cursadas completas como docentes a cargo de la asignatura Metodología de Investigación de las Artes Visuales. La propuesta que se relata da cuenta de las estrategias para la enseñanza surgidas no solamente desde la especificidad de los contenidos, sino también de la proveniencia de sus autoras del campo del diseño de la comunicación visual. En este sentido, hemos logrado a lo largo de las ediciones 2013 y 2015¹ avanzar desde una prevalencia fuertemente ‘narrativa’ (Bruner, 1997)² en cuanto a la construcción de modalidades para el dictado de los contenidos y materiales para la enseñanza, hacia una dimensión que se condensa en la problemática de las ‘cogniciones distribuidas’ (Salomon, 1993) capaces de poner de manifiesto la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje admitidos por la flexibilidad propia de lo virtual.

Palabras claves: Virtualidad – Narrativa – Cognición distribuida – Artes Visuales – Entornos virtuales

Abstract: This paper describes some experiences in the Bachelor of Visual Arts - FADU-UNL in distance education. In this area we developed two full studied as teachers of Research Methodology of Visual Arts course. This proposal evidence for teaching strategies that emerged as a result of the specificity of content and be graduated

¹ La asignatura posee un régimen de dictado bianual.

² Ver Badella, L. y Fantini, E. (2013). “De la comunidad textual a la comunidad [hiper] textual: aportes de la narrativa a la construcción del conocimiento”. Ponencia presentada en el VI Seminario Internacional de Educación a Distancia RUEDA. Disponible en: http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t265.pdf [en línea]. Consultado agosto de 2016.

from the career of visual communication design. In this sense on issues 2013 and 2015 we advance the construction of modalities for content and teaching materials from a predominance strongly 'narrative' (Bruner, 1997) to a dimension which focuses on the problem of 'cognitions distributed' (Salomon, 1993) to demonstrate the complexity of teaching and learning processes supported by the inherent flexibility of the virtual.

Keywords: Virtuality - Narrative - Cognitions Distributed - Visual Arts - Virtual Environments

Resumo:

Este artigo descreve algumas experiências na Bacharel em Artes Visuais - FADU-UNL em educação a distância. Nesta área desenvolvemos dois full estudada como professores de Metodologia de Pesquisa do curso de Artes Visuais. Esta evidência proposta para o ensino de estratégias que surgiram como resultado da especificidade do conteúdo e ser graduada da carreira de design de comunicação visual. A este respeito, nas edições 2013 e 2015 nós avançamos na construção de modalidades de conteúdos e materiais pedagógicos a partir de uma predominância fortemente "narrativa" (Bruner, 1997) para uma dimensão que incide sobre o problema da "cognições distribuída" (Salomon, 1993) para demonstrar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem apoiados pela flexibilidade inerente do virtual.

Palavras chave: Virtualidade - Narrativa - cognições distribuída - Artes Visuais - Ambientes Virtuais

Objetivos de la comunicación:

1. Realizar un aporte al debate en torno a la Tecnología Educativa focalizando en la educación a distancia y en el tipo de práctica docente que este ámbito exige.
2. Reflexionar acerca del espacio del aula en tanto "comunidad [hiper] textual" (Bruner, 1997) que se define a partir de un cuerpo de reglas que normaliza la transmisión de "habilidades y formas de pensar" atendiendo a la alta disponibilidad tecnológica que la virtualidad admite.
3. Recuperar el concepto de "cogniciones distribuidas" en tanto conocimiento adquirido más allá del agente individual, distribuido en configuraciones entre las personas, los medios simbólicos y los entornos.

1. Introducción:

El presente trabajo relata una serie de experiencias llevadas a cabo en el Ciclo de Licenciatura en Artes Visuales (CLAV) – FADU-UNL con modalidad a distancia en donde hemos desarrollado dos cursadas completas como docentes a cargo de la asignatura Metodología de Investigación de las Artes Visuales. Se propone explicitar una estrategia de enseñanza que puede considerarse ‘innovadora’ en los términos que propone Lipsman (2005) "la idea de innovación es entendida como posibilitadora de reales transformaciones en las actividades educativas; el acento está en los fines que dan sentido a las innovaciones". Para plantear esta afirmación nos basamos en dos argumentos que resultan claves: el primero tiene que ver con una tradición formativa de la carrera en relación con las asignaturas de corte fuertemente teórico, en donde el trabajo monográfico es la actividad que posee mayor prevalencia para acceder a las instancias evaluativas de los alumnos. El segundo se relaciona con el perfil que los estudiantes tienen. Dado que en su mayoría poseen una formación fuerte en el campo de las artes visuales, estas innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje permiten recomponer las relaciones entre los desarrollos teóricos de la metodología de la investigación con las prácticas que van a ser objeto de esos procedimientos de indagación.³

En relación con esto el régimen de cursado de cada asignatura del CLAV establece un recorrido que temporalmente se ordena a lo largo de cuatro meses. En los dos primeros hay un desarrollo más intensivo de profundización de los contenidos, mientras que en el tercero y cuarto cobran mayor relevancia los espacios de intercambio necesarios para el desarrollo de los trabajos prácticos de regularización y promoción de la materia. De acuerdo con esta modalidad de cursado y focalizando en la problemática de la ‘inclusión genuina’ (Maggio, 2012: 19) de las TICs en los procedimientos y estrategias de enseñanza, a continuación se desarrolla la experiencia llevada a cabo en dicho contexto y que implicó un abordaje reflexivo e integrador de las tecnologías mencionadas para la construcción del conocimiento disciplinar.

2. Contextualización de la problemática

2.1. La ‘inclusión genuina’ de la didáctica tecnológica en la UNL

Desde hace casi dos décadas la UNL ha venido implementando políticas relacionadas con la inscripción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en relación con la construcción del conocimiento de toda su comunidad. Ya en el año 1997 el Programa

³ Luego de transitar la cursada, el Ciclo de Licenciatura requiere de la realización de una Tesina de Graduación autogestiva bajo la tutela de un director.

Millenium culmina su texto diagnóstico aludiendo a las modificaciones que, a nivel curricular, exigiría la incorporación de las tecnologías: “los cambios que se introducen en la organización del conocimiento y en la vida académica por [las] innovaciones tecnológicas traen aparejadas nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y/o de investigación”.⁴ Este marcado interés fue subrayándose progresivamente y encontró en la implementación de las carreras a distancia uno de sus emergentes principales.⁵

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2019 de la UNL⁶ prevé maximizar la inclusión y optimización de las TICs en todos los ámbitos de la vida académica. En la segunda Línea de Orientación Principal (LOP), se recupera la problemática del currículo y se menciona la necesidad de integrar “las propuestas tradicionales con las de carreras a término y los estudios presenciales con los de educación a distancia promoviendo una mayor incorporación de las TICs en aquellos”.⁷ A partir de allí se plantea que “la necesidad de aprendizaje continuo, las nuevas tecnologías y las propuestas a distancia han relativizado la dimensión espacio - tiempo, extendiendo las fronteras tradicionales de la Educación Superior”.⁸

A través de la implementación del Programa de Educación a Distancia de la UNL se crea en 2000 el Ciclo de Licenciatura en Artes Visuales en la FADU en el marco del Programa de Carreras a Término (PROCAT),⁹ atendiendo las demandas de la región. Desde el punto de vista curricular, esta carrera brindaría respuesta a la escisión entre la teoría y la praxis en la enseñanza del arte, necesidad que ameritaba la generación de un espacio que contribuyera con “abordajes teóricos fundantes, articulados con prácticas concretas en áreas específicas del arte”.¹⁰ En cuanto a la formación profesional, supuso ofertar una carrera de grado que permitiera la conversión de títulos terciarios otorgados por Instituciones de Educación Superior Artística no universitarias habilitando la posibilidad de obtener un título universitario de grado, condición indispensable para el ejercicio docente en el tercer ciclo de la Escuela Media. “En este marco, la FADU define como objetivos prioritarios la integración de las potencialidades comunicativas multimediales, la evaluación y el diseño de estrategias

⁴ “Programa Millenium. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular”. Pág. 135. UNL. 1997.

⁵ Actualmente, UNL Virtual se ha consolidado como una de las experiencias más significativas en educación a distancia del país, contando con más de 10.000 estudiantes en todo el territorio nacional y cerca de 60 propuestas de formación universitaria entre el nivel de pregrado, grado, posgrado y cursos. (Fuente: <http://www.unlvirtual.edu.ar/programa-de-educacion-a-distancia/>)

⁶ “Plan de Desarrollo Institucional 2010 – 2019. Hacia la Universidad del Centenario”. Disponible en: http://www.unl.edu.ar/articulos/view/proceso_de_programacion#.U0Vke_I50So

⁷ Idem. Pág. 19.

⁸ Idem, Pág. 13.

⁹ <http://www.fadu.unl.edu.ar/sec-academica/grado/artes-visuales>

¹⁰ GIORDANO, R.; OSELLA, M.; LAURÍA, S.; PIERAGOSTINI, P. (2010): La enseñanza del Arte y el Diseño en entornos de innovación pedagógica. FADU-UNL, Santa Fe, Ed. LIDEM: p. 57.

didácticas para la educación en modalidades no convencionales y la construcción de nuevos modelos pedagógicos para la enseñanza de las disciplinas proyectuales” (Giordano et al, 2010: 12).

La evaluación, configuración y aplicación de las TICs para la enseñanza del Diseño y el Arte son un eje central de investigación-acción en la FADU, institucionalizándose a partir de la implementación de una serie de políticas orientadas a la actualización, especialización y perfeccionamiento de los recursos humanos en temáticas tecnológico-digitales. Sumadas a la informatización de los procesos y mecanismos de gestión, estas acciones atraen como consecuencia un impacto sustancial en la estructuración de los planes de estudio, la diversificación de la oferta curricular y la producción de insumos didácticos hipermediales para la educación superior.

2.2. Perfil de los alumnos

Los alumnos ingresantes provienen de diversos puntos del país y, en menor medida, del exterior. Al ser de modalidad a distancia cada cohorte es conformada por grupos de alumnos que difieren en edad, nivel socioeconómico, formación académica, y grado de “alfabetización” digital. El alto y amplio grado de heterogeneidad es un factor ineludible al momento de pensar estrategias y propuestas de enseñanza puesto que requiere contemplar una multiplicidad de variables que no suelen tomarse en cuenta en la presencialidad y que son relevantes para lograr un aprendizaje significativo. Ejemplo de ello son las fronteras espacio-temporales que se diluyen permitiendo la comunicación y el intercambio entre pares que de otra manera no podría hacerse efectiva.

En el específico caso del CLAV / FADU-UNL, los alumnos son egresados de instituciones terciarias o escuelas de formación artística cuyo título acredita conocimientos específicos de las Artes Visuales correspondientes a un nivel superior no universitario. En este sentido, son admitidos a ingresar a la Licenciatura aquellos alumnos cuya carrera de formación artística previa posea una duración igual o mayor a los cuatro años.

2.3. Características del entorno UNL Virtual

El entorno virtual del que dispone la UNL es la plataforma tecnológica de circulación libre Moodle.¹¹ Este sistema de gestión de cursos permite la construcción de comunidades en línea que cuentan con una base de datos online compartida por todos los miembros participantes. Se trata de una red cerrada en términos de miembros que pueden acceder al aula y abierta en lo que respecta a usos de materiales y herramientas hipermediales

¹¹ <http://moodle.org/>

asociadas a Internet. Entre los módulos que ofrece este entorno, se encuentran las tareas, consultas, foro, diario, recursos, cuestionarios, encuestas y wikis, entre otras.

Una de las características constitutivas del aula virtual es la presencia de diversos canales de comunicación, entre ellos: el correo electrónico que permite una comunicación más personalizada con y entre alumnos; las encuestas y cuestionarios que los invitan a participar en la resolución de respuestas cortas y a los docentes, a verificar estadísticamente el grado de avance o comprensión de algún tema específico.

Destacamos por tanto el valor del intercambio y la reflexión que establece relaciones docente-alumno, alumno-alumno y docente-docente. El espacio del “foro” por ejemplo, se constituye como lugar de debate temático coordinado por un moderador (el docente en este caso), en tiempos asincrónicos o diferidos.

3. Relato de la experiencia

3.1. Organización de la asignatura

La Asignatura Metodología de la Investigación en Artes Visuales se configura como el espacio de acercamiento al planteo inicial de los trabajos de investigación para la elaboración de la Tesina Final. Las acciones ‘macro’ para el dictado de la materia se operativizan a partir de los propósitos que, de manera general, cohesionan el Plan de Estudios de la Carrera.

El primer eje, de ‘Formación’, propone dos niveles de abordaje: en el primero se remarca, en primer lugar, la ‘formación científico-técnica’ que recibirá el estudiante con el propósito de “conocer y comprender las dimensiones socioculturales y de los nuevos soportes informáticos, tecnológicos y multimediales del arte y la comunicación de masas”. Luego, se hace hincapié en la posibilidad de “integrar los saberes que componen el sintagma estético, promoviendo la comprensión de nuevos paradigmas que hoy se reflejan en el campo de las artes visuales.” Esta doble inscripción focaliza en facilitar un diálogo entre lo tecnológico, la reflexión profunda y fundamentada acerca de la forma como objeto de estudio complejo, atravesado por procesos socioculturales y condicionado por contextos de acción específicos. El segundo eje atañe al ‘Campo ocupacional’ al que accederán los futuros egresados, y plantea la necesaria capacitación en gestión cultural y la formación de recursos en el ámbito de la enseñanza. Además, remarca la posibilidad de iniciar un recorrido de perfil investigativo en donde la indagación teórica, la profundidad analítica y el pensamiento crítico-reflexivo desempeñan un rol fundamental.

En cuanto a un nivel 'micro' que refiere a los contenidos de la asignatura, es central que los alumnos puedan conocer acerca de los debates entre posiciones cuantitativas y cualitativas en la investigación. En relación con ello, concebimos la indagación científica en términos de proceso helicoidal en donde el acercamiento al objeto de estudio se presenta como una reflexión constante que necesita para su avance de las diferentes modalidades y técnicas que ambos paradigmas ponen a nuestro alcance.¹²

La Asignatura por tanto, se perfila en términos instrumentales, como la 'caja de herramientas' para organizar los modelos y marcos metodológicos de los que el futuro investigador podrá disponer. Además, se remarca la importancia de acceder a investigaciones realizadas previamente y que pueden considerarse como casos potentes para su análisis.

3.2. Texturas narrativas

Un profesional e investigador del campo de las Artes Visuales dispone de todo un bagaje de competencias asociadas con la imagen. Es por ello que en el ámbito de la Asignatura se la considera un 'disparador' del pensamiento. La imagen estática y en movimiento es utilizada en el aula virtual con una doble intencionalidad: por un lado, para acentuar la inscripción específica de una asignatura como Metodología de la Investigación en el campo de las Artes Visuales propendiendo a trascender el 'obstáculo' prejuicioso de una asignatura 'dura'. Por otro lado, pensamos el uso de la imagen, con 'función de relevo' (Barthes, 1995), y no como un simple acompañamiento de los textos que se circunscriben al contenido. En este sentido, fotografías de obras o piezas de diseño y videos, son compartidos con los alumnos interpelando el uso más corriente que se suele hacer de dichos recursos en la bibliografía. En tanto relevo, se supone que la imagen pueda prestarse a mayores y más complejos procesos semióticos de interpretación. Los significados connotados que este uso admite, la constituyen como un objeto de análisis 'rico en derivaciones' (Litwin, 2005). Finalmente, se espera que los alumnos puedan generar imágenes nuevas capaces de colaborar en la fijación de los conocimientos adquiridos mediante la cursada, apelando a una 'comprensión genuina' (Perkins, 1995 en Maggio, 2012).

Por otra parte se trabaja con la recuperación de citas y propuestas de autor con el objetivo de fomentar y complementar una 'intertextualidad' (Kristeva, 1967). En este sentido, apuntamos a que los alumnos comprendan que "un texto está siempre en relación con otros textos" (Kriteva, 1967) y nunca puede pensarse como una unidad estanca y estática. Esto

¹²No obstante ello, es claro que la especificidad de del campo artístico reclama un encuadre en donde la mirada cualitativa se antepone a otras posibles.

resulta crucial a la hora de fomentar el pensamiento crítico y relacional, un *sine qua non* para todo investigador.

Tanto el uso de imágenes como la recuperación de citas y propuestas de autor constituyen un primer acercamiento a los contenidos en el aula virtual cuyo tratamiento se organiza 'modularmente' en función de una narrativa que atraviesa todo el recorrido a través de la asignatura. Asimismo, tales insumos son provistos en su totalidad por fuentes de Internet e incorporados al espacio como un *mashup* de información multimedial.

Este planteo exige pensar transversalmente las tres instancias didácticas centrales de la asignatura: el trabajo sobre los contenidos, las instancias prácticas solicitadas y la evaluación. Es menester concebir de manera coherente y cohesiva estos tres niveles lo que conlleva a: redimensionar el modo en que los contenidos se muestran e imparten en el aula (repensando los tipos de recorte que se realizan para su selección); rediseñar los trabajos prácticos en pos de obtener resultados basados en la vinculación potente teórico-práctica y tecnológica; y reconsiderar las pautas y estrategias de evaluación que deben ser acordes a la propuesta.

El primer trabajo práctico planteado por la cátedra se corresponde con la *regularización* de la asignatura. Las consignas pretenden "propender a una comprensión profunda de las diferentes instancias que supone un proyecto de investigación". Para tal fin, se propone complementar el desarrollo escrito con *mapas conceptuales* que posibiliten "transparentar el carácter de proceso orgánico y organizado que supone una investigación". Estos esquemas o representaciones gráficas que contribuyen a clarificar ideas o conceptos complejos, constituyen una herramienta clásica de 'visualización' (Costa, 1998). No obstante, la particularidad de su incorporación en la consigna se debió a su mediación tecnológica, es decir, a la posibilidad de desarrollar mapas conceptuales en línea a partir de aplicaciones (libres y gratuitas) que permitieran su publicación, actualización, revisión y, sobre todo, la colaboración de otros participantes (alumnos y docentes) para su construcción. Finalizada la instancia de regularidad, fue posible 'insertar' en el aula virtual los mapas conceptuales tanto de creación colectiva como individual y realizar una puesta en común motivo de debate.

El segundo trabajo práctico corresponde a la *promoción* de la asignatura. Para su desarrollo los alumnos cuentan con mayor tiempo para su desarrollo y supone una complejidad superadora respecto del TP anterior. En este caso, se optó por proponer como corolario de la asignatura la realización de una producción visual o audiovisual individual o grupal que evidencie las hipotetizaciones sobre el proceso metodológico que un autor seleccionado

previamente,¹³ llevó a cabo para plantear su propuesta. Para ello, la consigna contempla la construcción de un corpus de imágenes y recursos textuales (citas, fragmentos de textos literarios, esquemas conceptuales, videos, entrevistas, etc.) a través de internet o bibliografía específica de la que pueda disponer el alumno. Este corpus debe resignificarse como producto audiovisual que recomponga una narrativa valiéndose de los recursos y herramientas disponibles en internet y una memoria descriptiva que argumente el desarrollo.

Aproximaciones conceptuales

Llegados a este punto, interesa avanzar en el encuadre teórico-conceptual desde dónde son miradas y analizadas las propuestas de enseñanza pensadas en entornos interactivos de aprendizaje. En este sentido, Litwin (2005: 22) identifica tres modos diferentes de entender la tecnología que se vuelven complejos “según el lugar que se le asigne al docente, según la concepción del sujeto de aprendizaje que se asuma y según el sentido con el que se entiende el contenido en la enseñanza”.

El primero de ellos se ajusta al 'sistema clásico de información' en el que la tecnología es asumida como proveedora de información actualizada en el vínculo docente-alumno. En el segundo, “la tecnología amplía el alcance de la clase” y es entendida como herramienta que pone a disposición de los estudiantes contenidos que de otra manera resultarían inasequibles. El último plantea que la tecnología proporciona diversas puertas de entrada de acceso al conocimiento (Gardner, 2010) que favorecen el proceso de formación que mejor se adapte a las necesidades de los estudiantes.

Tales modos de entender la tecnología no pretenden ser excluyentes entre sí, sino por el contrario, se entrecruzan según el lugar que se asigne a los tres ‘dominios de investigación’ (Astolfi, 2001): *saber, docente, alumno*; y a las diferentes instancias que implica el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, en la propuesta planteada en el espacio virtual de la asignatura fue posible identificar su convergencia a partir de la secuenciación global del planteo didáctico, suponiendo un pasaje que avanza desde lo simple hacia lo complejo, desde lo conocido y hacia lo desconocido (Bruner, 1997).

El primer ‘modo’ se evidencia en el propio espacio virtual que en la modalidad a distancia constituye el *sistema clásico de información*. El segundo, se constata en la decisión de la cátedra de proveer un universo de recursos y herramientas que *amplían el alcance de la*

¹³El trabajo práctico incluye la selección de uno de los textos que la cátedra propone en la bibliografía obligatoria de la Unidad 3 de asignatura, “Estudio de casos”.

clase (virtual) más allá de la bibliografía digitalizada y que operan como ‘motores narrativos’ (Maggio, 2012)¹⁴ que invitan a pensar y a reflexionar acerca de la disciplina. El tercero se plasma en el modo en que han sido abordadas las consignas de los trabajos prácticos, en tanto son “propuestas comunicacionales alternativas para la construcción de conocimiento [que] alientan el trabajo en grupo y en colaboración” (Litwin, 2005:23).

Al respecto se recuperan algunas reflexiones que derivan del enfoque constructivista socio-cognitivo y que sostienen que “llegar a saber algo implica una acción situada y distribuida” (Litwin, [1997] 2012: 79), siendo el aprendizaje una construcción social. De acuerdo a estos lineamientos, quienes han acuñado la expresión “cogniciones distribuidas” o “inteligencias distribuidas” en su acepción menos radical (Perkins, Salomon, Hatch y Gardner, y Brown et al., 1993) sostienen que el pensamiento de los individuos no solamente incluye las actividades cognitivas de ‘solista’ sino también actividades distribuidas, cuya visión general insiste en “reconsiderarla cognición humana concibiéndola como distribuida más allá del ámbito de organismo propio, y ello en distintos sentidos: abarcando a otras personas, apoyándose en medios simbólicos y aprovechándose del entornos y de los artefactos” (Perkins, 1993:15). Esta concepción recoge también la distinción trazada por Salomon, Perkins y Globerson (1992) entre efectos “con” y “de” la tecnología en el aprendizaje y el funcionamiento cognitivo. El primero, hace referencia a la ampliación de las facultades cognitivas del alumno como consecuencia de la mediación tecnológica y del que se vale Perkins (1993) para concebir al sujeto que aprende como “la persona-más”. Desde esta perspectiva las posibles estrategias de apropiación que adopte cada alumno dependerán en gran medida de los “contextos de apoyo” o “auxiliares de pensamiento” (Perkins, 1993:134) que tenga a su disposición durante la situación de enseñanza.

En este sentido, resulta atinado afirmar que en los entornos virtuales es posible pensar con naturalidad los efectos “con” tecnología, cuyo espectro abarca desde 'la persona-más-lápiz' hasta 'la persona-más-ordenador' entre otras 'persona-más'. Acotando los efectos “con” la tecnología hacia las TIC, éstas pueden contribuir al desarrollo de (otras) habilidades y competencias lingüísticas, simbólicas, enciclopédicas y culturales como consecuencia del uso de aplicaciones y herramientas. Así, Internet amplía su alcance y constituye un banco de información que se convierte en vehículo de pensamiento si atendemos a las operaciones que intervienen frente a esa exposición con el medio: la búsqueda y observación intencionada, los criterios de selección y revisión y los modos de producción de contenido.

¹⁴ MAGGIO, M. (2012): La clase universitaria re-concebida. <https://www.youtube.com/watch?v=DADwxRXDRR8>

Queda entonces referirnos al “residuo cognitivo”¹⁵ transferible dejado por la colaboración, tras la forma de un mayor dominio de habilidades y estrategias” (Salomon et al., 1992: 2) que deriva de los efectos “de” la tecnología. En el ámbito estrictamente teórico, dichos efectos quedarían relacionados con la reflexión meta-analítica que el alumno adquiere mediante la experiencia de trabajo mediado por la tecnología. Según Litwin (1995: 27) “se trata en todos los casos de adjudicar a la exposición y el empleo de tecnologías el valor de generar ‘residuo cognitivo’, esto es, consecuencias cognitivas por la exposición al medio [...] en general los estudios culturales y cognitivos muestran que los efectos en los modos de conocer están más vinculados a la cultura en lo que a estos medios se les asigna valor que a su simple exposición o utilización”. De acuerdo con la autora, en la implementación de estas modalidades para la elaboración de trabajos prácticos, se remarca la necesidad de desplazar los métodos evaluativos tradicionales. Gracias a los desarrollos alcanzados por los alumnos, es posible detectar los procedimientos cognitivos que fueron necesarios para comprender la sistematización que se transparenta en una hipótesis acerca de la dimensión metodológica que un referente o autor ha llevado a cabo. Por otra parte, la actualización de esa hipótesis a partir del aprovechamiento de las herramientas tecnológicas requiere poner en práctica de manera ‘connotada’ esa misma sistematización. Esto se detecta con mayor claridad en los relatos que, a modo de memoria descriptiva, se utilizan para acompañar con función argumental la propuesta audiovisual.

Reflexiones finales

A partir de la experiencia desarrollada en el marco de la Asignatura Metodología de la Investigación en Artes Visuales, es posible apuntar una serie de reflexiones finales que propenden, en realidad, a complejizar los interrogantes con los que nos enfrentamos durante la planificación de la cursada.

El primero de ellos abarca la dimensión global del dictado de la materia y el encuadre teórico más general que respalda este escrito: la estrategia narrativa ‘como modalidad de pensamiento y de acción’. A partir de este aspecto, que plantea una toma de posición frente a la enseñanza y el aprendizaje, consideramos que la implementación de las estrategias relatadas aquí han sido potentes ya que han permitido a los alumnos derivar ‘lo desconocido’ (contenidos específicos de la asignatura) de ‘lo conocido’ (en tanto concretos casos para su análisis y para la construcción del conocimiento).

¹⁵ “El residuo cognitivo se definiría por lo que se retiene o por lo nuevo aprendido, después de una experiencia (Salomon y otros, 1992: 6-22)” (Litwin, [1997] 2012: 58).

Por otra parte, interesa focalizar en la posibilidad que la estrategia implementada permite trabajar con la imagen de modo transversal. Ello aporta a lo dicho en el párrafo anterior, por cuanto se piensa en los alumnos como receptores activos que poseen un *background* importante de contacto con lo visual, ya que éste se constituye como su ámbito inmediato de acción. Además, subrayamos el potencial que la imagen posee como 'objeto conocido' o 'ya recorrido' para fomentar el intercambio de posiciones en este contexto comunicacional y posicionar a los sujetos como posibles emisores en los espacios de intercambio que permite el aula virtual.

También es necesario remarcar que la propuesta posee un carácter incipiente. Si bien la cursada ya ha finalizado y los alumnos han logrado en su mayoría la promoción de la materia, el interrogante que se vuelve insoslayable tiene que ver con la pertinencia del proceso de evaluación que hemos adoptado. Como se dijera más arriba, resulta complejo determinar con exactitud ese 'residuo cognitivo' habilitado por la exposición al medio ya que es necesario que los alumnos puedan afrontar, gracias a estas habilidades cognitivas, el futuro planteo de una tesina de graduación.

Finalmente destacamos que la propuesta permite disponer de herramientas tecnológicas para su desarrollo. Los beneficios de la iniciativa se fundamentan desde dos perspectivas: por un lado, brindar al alumno diversas 'puertas de acceso' (Gardner, 2010) capaces de favorecer la comprensión genuina de los contenidos de enseñanza (que va más allá de la producción de textos académicos) y, por otro lado, poner a disposición una serie de herramientas y aplicaciones que crean oportunidades inéditas respecto de las estrategias y técnicas clásicas de investigación.

Bibliografía

- BARTHES, R. (1995), "Retórica de la imagen" en *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona. Paidós.
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- GARDNER, H. [2001](2010) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.
- GIORDANO, R.; OSELLA, M.; LAURÍA, S.; PIERAGOSTINI, P. (2010): *La enseñanza del Arte y el Diseño en entornos de innovación pedagógica*. FADU-UNL, Santa Fe, Ed. LIDEM.
- KRISTEVA, J. (1978). *Semiótica*. España: Fundamentos.

- LITWIN, E. (2005) (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ----- [1997](2012). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- LITWIN, E; MAGGIO, M.; LIPSMAN, M (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MAGGIO, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- SALOMON, G.; PERKINS, D.; GLOBERSON, T. (1992) *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*. Revista CL & E: Comunicación, lenguaje y educación. Número 13. págs. 6-22. [en línea] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126248>
- SALOMON, G. (comp) (2001) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Documentos

- AAVV. (1997) *Programa Millenium. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular*. Publicación de la Universidad Nacional del Litoral. Centro de Publicaciones UNL.
- CANTARD, A. y IRIGOYEN, M. (2013). *Hacia la Universidad del Centenario. Plataforma 2014-2018*. UNL.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (2001). *El Porvenir de la Universidad Nacional del Litoral*. Secretaría General de la UNL. Dirección de Apoyo al Planeamiento y a la Evaluación Institucional. Disponible en: www.unl.edu.ar/universidad
- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (2009). *Plan de Desarrollo Institucional 2010 – 2019. Hacia la Universidad del Centenario*. Disponible en: http://www.unl.edu.ar/articles/view/proceso_de_programacion#.U0Vke_I5OSo