

Colección

NUEVOS DISCURSOS

6

*LA LENGUA
DE LOS TEXTOS
DEL E-LEARNING*

Fernando Vilches
(Coordinador)

**LA LENGUA DE LOS TEXTOS DEL
*E-LEARNING***

COLECCIÓN
Nuevos Discursos

CONSEJO EDITORIAL

FERNANDO VILCHES
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid
Director

TOMÁS ALBADALEJO
Universidad Autónoma de Madrid

HUMBERTO HERNÁNDEZ
Universidad de la Laguna

FERNANDO LÁZARO MORA
Universidad Complutense de Madrid

HERNÁN URRUTIA
Universidad del País Vasco

RAMÓN SARMIENTO
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

LA LENGUA DE LOS TEXTOS DEL *E-LEARNING*

***Grupo de Análisis del Discurso y Tecnologías de la Información
y la Comunicación (GRANADISYTIC)
Universidad Rey Juan Carlos***

FERNANDO VILCHES VIVANCOS
(Investigador responsable para este proyecto)

RAMÓN SARMIENTO GONZÁLEZ
RAQUEL PINILLA GÓMEZ
ALBERTO HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN

Investigador invitado
CARLOS OLIVA MARAÑÓN

Dykinson, S. L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© Copyright by
Los autores
Madrid

Editorial DYKINSON, S. L. Meléndez Valdés, 61-28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46-(+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

Consejo editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-9085-266-8

Maquetación:

BALAGUER VALDIVIA, S. L. - german.balaguer@gmail.com

ÍNDICE

LA LENGUA DE LOS TEXTOS DEL <i>E-LEARNING</i>	11
RESUMEN/ABSTRACT	11
MEMORIA CIENTÍFICA.....	12
RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS VINCULADOS AL PROYECTO	19
Resultados Científicos.....	19
Resultados Tecnológicos	19
Conclusión.....	20
INTRODUCCIÓN	23
ENSEÑANZA PRESENCIAL TRADICIONAL FRENTE AL <i>E-LEARNING</i>	25
DIFICULTADES DE LA LECTURA DIGITAL	26
TENDENCIA DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL.....	27
EL <i>E-LEARNING</i> Y SUS CONCEPTOS FUNDAMENTALES.....	28
NEOLOGISMOS SURGIDOS EN CAMPO DE LA EDUCACIÓN	30
DIFERENCIAS ENTRE EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA TRADICIONAL Y EL DE <i>E-LEARNING</i>	31
EL FUTURO DEL <i>E-LEARNING</i>	33
CONCLUSIONES	34

CONTEXTO VIRTUAL.....	37
INTRODUCCIÓN.....	37
LOS NUEVOS ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN.....	38
EL CONTEXTO EN LA COMUNICACIÓN.....	44
EL CONTEXTO VIRTUAL	47
LA INTERACCIÓN EN LOS CONTEXTOS DE COMUNICACIÓN VIRTUAL. NUEVAS COMPETENCIAS VIRTUALES	57
ASPECTOS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVOS DE LOS TEXTOS EN EL <i>E-LEARNING</i> Y EL CANAL VISUAL	71
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, <i>E-LEARNING</i> Y LENGUA ESPAÑOLA: PARADIGMAS YUXTAPUESTOS EN EL ENTORNO DIGITAL	89
INTRODUCCIÓN.....	89
CONCEPTO DE IMAGEN	93
LA IMAGEN EN LA SOCIEDAD Y EN LA EDUCACIÓN	96
EL LENGUAJE AUDIOVISUAL	99
LA LENGUA DE LOS TEXTOS DEL <i>E-LEARNING</i> EN EL ÁMBITO DOCENTE...	103
CARACTERÍSTICAS DE LA MULTIMEDIALIDAD	109
CASO PRÁCTICO DE UTILIZACIÓN DEL CÓDIGO AUDIOVISUAL	110
CONCLUSIONES	113
LA LENGUA DE LOS TEXTOS MULTIMEDIA EN EL ESPACIO <i>E-LEARNING</i>	115
INTRODUCCIÓN.....	115
ENFOQUE.....	115
LOS TEXTOS MULTIMEDIA.....	118
LA INTERACTIVIDAD EN LOS TEXTOS MULTIMEDIA	120

EL CONTEXTO	123
DE LA MONOCANALIDAD A LA MULTICANALIDAD.....	126
INTERACCIÓN DE CÓDIGOS ORAL / ESCRITO	129
MARCAS LINGÜÍSTICAS Y EXTRALINGÜÍSTICAS DE LA ORALIDAD	130
LA LENGUA DE LOS TEXTOS DEL <i>E-LEARNING</i>	131
HACIA UNA LENGUA VISUAL Y ORALIZADA INTEGRADORA.....	134
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	135
BIBLIOGRAFÍA COMENTADA	147
WEBGRAFÍA	157

LA LENGUA DE LOS TEXTOS DEL *E-LEARNING*¹

RESUMEN/ABSTRACT

Los estudios sobre los nuevos modelos de enseñanza se refieren única y exclusivamente a las herramientas que aportan las TIC, pero no analizan los nuevos elementos de la comunicación que surgen de un modelo no presencial. Del tradicional esquema de la comunicación desarrollado por Roman Jakobson, se ha pasado a un esquema totalmente nuevo en el que ya no nos sirven los tradicionales elementos de “emisor, receptor”, como se concebían en la enseñanza presencial, así como surge un nuevo contexto virtual con elementos como la *interactividad*, la *multicodicidad*, la *simultaneidad*, la *multimedialidad*, la *multicanalidad* y la *hipertextualidad* que va a transformar radicalmente el sistema en todos sus componentes y el papel, tanto del profesor, como del alumno en el *e-learning*.

¹ Este trabajo es fruto de un Proyecto de Investigación competitivo Comunidad de Madrid-Universidad Rey Juan Carlos cuyos datos oficiales son los siguientes: N.º de referencia del Proyecto: URJC-CM-2010-CSH-5585. Referencia interna de la universidad: (F314). Título: *La lengua de los textos multimedia: e-learning*. Investigador responsable: Fernando Vilches Vivancos. Departamento: Lengua Española. Centro: Facultad de Ciencias de la Comunicación. Organismo: Universidad Rey Juan Carlos.

The studies on the new models of education say only and exclusively to the tools that they contribute the TIC, but they do not analyze the new elements of the communication that arise from a model not presencial. Of the traditional scheme of the communication developed by Roman Jakobson, it has passed to a totally new scheme in which already they do not serve the traditional elements us of “ issuer, recipient “, since they were conceived in the education presencial, as well as a new virtual context arises with elements as the interactivity, the multicodici- dad, the simultaneity, the multimedialidad, the multicanalidad and the hipertextualidad that they are going to transform radically the system into all his components and the paper, both of the professor, and of the pupil in the e-learning.

MEMORIA CIENTÍFICA²

Internet y las Nuevas Tecnologías se han convertido en los protagonistas reales de nuestra actividad educativa. Representan un cambio metodológico que nos ha permitido acercarnos a nuestros alumnos y mejorar enormemente los procesos de enseñanza. El mundo occidental apuesta por esta modalidad de aprendizaje que se adapta, por su versatilidad, a la velocidad y a los nuevos estilos de vida del tiempo que nos ha tocado vivir. La sociedad y lo que en sus comienzos era la “enseñanza por correspondencia” han ido transformándose hasta lo que se puede denominar la “tercera generación” de la educación a distancia: el *e-learning*.

La multitud de estudios y trabajos que hemos revisado cuyo asunto principal es estudiar las características de la educación *e-learning* no se ha ocupado del fondo de la cuestión, sino que se ha quedado en la periferia, es decir, los investigadores se han centrado en describir las características de las nuevas

² En esta “Memoria” recogemos las conclusiones fundamentales que luego desarrollamos en los diferentes capítulos de esta investigación.

tecnologías al servicio del moderno modelo de educación y del papel de los actores que participan en este proceso, haciendo hincapié en el nuevo papel del profesor-tutor, sobre todo, y describiendo las destrezas que han de dominar todos ellos para acceder con éxito al reciente modelo.

Sin embargo, el Proyecto de Investigación que hemos llevado a cabo se ha centrado en describir a fondo el nuevo esquema comunicativo que surge a raíz del modelo *e-learning* y los nuevos contextos que se propician con esta modalidad de educación a distancia a la que, al sumar las nuevas tecnologías, se ha calificado con el marbete de *e-learning*.

Por tanto, y como aportaciones novedosas de este Proyecto, podemos señalar:

1. El nuevo contexto virtual que aporta como concepto clave la “interacción”. Este concepto ya está presente en las investigaciones del lingüista norteamericano Stephen Krashen (*Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, 1980), pero desarrollado para el aprendizaje de segundas lenguas, ante la corriente “Only english” que intentó imponerse en California por aquellos años al bilingüismo.

En nuestra investigación, señalamos que la interacción en Internet exige nuevas competencias virtuales por parte de los usuarios, las cuales podemos resumir, de manera general, en dos grandes bloques: por un lado, **competencias informacionales**, relacionadas con la capacidad de saber qué tipo de información es necesaria, encontrarla eficazmente y evaluarla de manera crítica; por otro, **competencias multimodales** o **multidimensionales**, es decir, capacidades para interpretar y descifrar textos que incorporan lenguaje verbal, imágenes, así como otros tipos de recursos y contenidos semióticos. El código primario de comunicación continúa siendo el escrito, de base textual, que promueve la reflexión crítica y la búsqueda de la precisión lingüística. Sin embargo, hemos podido descubrir la

preferencia generalizada de los estudiantes de *e-learning* por imprimir y leer sobre papel los materiales de estudio.

2. Aportamos, además, la precisión de que los conceptos de **información** y **comunicación** no son sinónimos, aunque están íntimamente relacionados en todos los procesos que implican una relación social y comunicativa en el seno de un marco educativo. La información hace referencia a los datos transmitidos y la comunicación, al proceso activo de transmisión de esos datos, que supone una interacción real entre emisor/-es y receptor/-es. La información no supone por sí sola comunicación, sino que esta, la comunicación, tiene lugar cuando hay interacción. Por tanto, partimos de la base de que la interacción no es un elemento más de la comunicación, sino un requisito previo, imprescindible: sin interacción no hay comunicación, y la interacción tiene que darse siempre en un contexto concreto; en el caso que estamos analizando, el contexto virtual, mediante el manejo de un código compartido: la lengua de los textos multimedia. Así pues, hay tres peldaños básicos en toda interacción comunicativa en Internet:

CONTEXTO → INTERACCIÓN → CÓDIGO

Sin embargo, en el *e-learning*, en la mayoría de las ocasiones, el receptor –o receptores– no interactúa(n) directamente con el emisor, sino con el texto, con lo cual no podemos hablar de una interacción real, sino de una relación. También es cierto que los receptores se convierten en emisores y así se establece la cadena interactiva que da paso a la intercomprensión.

Aportamos un nuevo esquema de la comunicación en la que la **retroalimentación** se perfila como uno de los ejes básicos del proceso comunicativo virtual, ya que con la retroalimentación del receptor o receptores se sientan las bases del intercambio comunicativo y la negociación de los significados.

Este nuevo esquema aporta como novedad la interacción que se establece entre todos los elementos de la comunicación

y, como consecuencia, el acceso a la información, al saber, en definitiva, directo y al alcance de cualquiera que maneje con ciertas capacidades y habilidades este nuevo “Contexto Virtual” que se ajusta al nuevo modelo educativo.

3. La tercera aportación se refiere a las **competencias** implicadas en *e-learning*. Ya no son solamente lingüísticas, como en la educación tradicional o en la educación a distancia que hasta ahora conocemos, sino que tienen una presencia muy significativa las competencias no verbales. Así, la competencia “situacional” y la competencia “intencional” pertenecen a la Pragmática, que aporta como novedad que las lenguas y otros espacios del saber se enseñan en un contexto socio-cultural, hasta ahora en un segundo plano o en un plano inexistente.

El método comunicativo tradicional exige un contexto real concreto y unos objetivos que conforman las funciones comunicativas que derivaban del esquema de la comunicación aportado por Jakobson y que con nuestra Investigación dejamos ya obsoleto. En el *e-learning*, tiene una presencia muy activa la competencia “intencional”. Una novedad muy significativa aportada por este Proyecto de Investigación es la aparición de lo que hemos llamado la “competencia mediática”.

4. Hemos establecido, además, en lo que al contexto virtual se refiere, las diferencias entre ***e-tradicional*** y ***e-learning***, en las que fijamos la presencia de los nuevos elementos que definen con precisión el nuevo modelo educativo.

5. Hemos abordado también los aspectos **lingüístico-comunicativos** de la lengua de los textos en el *e-learning* y el canal visual. En este nuevo contexto virtual, aportamos que se compatibilizan el texto, el sonido, las imágenes (fijas o en movimiento), y los gráficos. Nos hallamos, por tanto, ante un entorno multimedia, multicanal. En cuanto a los textos de esta nueva modalidad educativa, señalamos las propiedades que reúnen: a) empleo de recursos multimedia; b) actualización permanente de los contenidos; c) acceso a datos y archivos;

d) personalización; e) interactividad; f) aplicación de recursos hipertextuales.

6. Hemos aportado un estudio de la *imagen* como elemento imprescindible y diferenciador del *e-learning*. El aprendizaje visual es uno de los métodos más adecuados para desarrollar las habilidades del pensamiento, pues posibilita pensar con mayor claridad y establecer asociaciones mentales con más facilidad, precisar conceptualmente, así como elaborar, organizar, priorizar y detectar la información de mayor relieve, además de estimular el pensamiento crítico del alumno. Una adecuada selección de imágenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje aumentará la motivación del alumno en el ámbito académico y potenciará su reflexión a partir de la imagen en su vida cotidiana, con lo que su aprendizaje integral será más prolongado. La unión de lo visual y lo verbal potenciará procesar mejor sus conocimientos.

7. En los análisis pormenorizados de la lengua de los textos del *e-learning*, detectamos que, al priorizarse la *función comunicativo-informativa*, el estilo y la corrección sintáctica pasan a un segundo plano. El carácter oral y dialógico de los textos que propician tales herramientas lleva a que, en ellos, muchas veces, se prescindiera de fórmulas iniciales de saludo como si se tratara de una conversación en presencia. Además, como sucede en la lengua oral, se da una tendencia bastante acusada a repeticiones, interjecciones y empleo abusivo de palabras *ómnibus*.

Al encontrarnos ante un contexto formal, nos ha surgido la pregunta ¿qué tipo de lengua debemos emplear? El modelo de lengua en el que se entiendan los hablantes de las diferentes comunidades y que se caracterice por la corrección lingüística y la sencillez expresiva. Por tanto, los textos del entorno *e-learning* requieren adecuación léxica, morfosintáctica y, por supuesto, ortográfica.

8. Llegamos también a la conclusión de que los profesores han de extremar el cuidado en *materia lingüística* y servir de

modelo de referencia a los alumnos en los textos que redacten para establecer la comunicación con ellos a través de las herramientas mencionadas como en los textos docentes, cual es el caso de las unidades didácticas.

En ellas, además de cuidar los aspectos relacionados con el arte de escribir correctamente el idioma, deben prestar especial atención a otros que también poseen su importancia por cuestiones de claridad, tales como el tamaño de la letra (no son recomendables los caracteres muy pequeños); el interlineado; la medida y organización de los párrafos (los excesivamente largos conducen con frecuencia al desaliento y, si se incluye en cada uno una idea principal o dos relacionadas entre sí, suele motivar para la lectura de los siguientes); el empleo de metáforas, analogías, ejemplos, comparaciones e imágenes, seleccionadas con vistas a que puedan resultar interesantes, estimuladoras y, por supuesto, aclaratorias de las ideas en cuestión; la adecuada secuenciación jerarquizada en la que se limiten los asuntos tratados mediante títulos, epígrafes o encabezamientos; la cohesión entre las partes del texto para facilitar su lectura y comprensión; el nivel de concreción; y la densidad de las ideas.

9. La imagen puede reforzar los contenidos transmitidos mediante la lengua, oral o escrita, o el sonido no lingüístico, además de constituir un elemento motivador del alumno. El ***aprendizaje visual*** es uno de los métodos más adecuados para desarrollar las habilidades del pensamiento y, como consecuencia de su capacidad para establecer asociaciones mentales, constituye un elemento que contribuye al pensamiento crítico del alumno.

10. Hemos analizado desde lo que llamamos paradigmas yuxtapuestos en el entorno digital: *e-learning* y la comunicación audiovisual. En este apartado, hemos investigado sobre los vínculos existentes entre la imagen y su significado, y hemos establecido los siguientes:

- * *Relación redundante: imagen = concepto.*
- * *Como anclaje de un concepto.*
- * *Como representación del concepto.*
- * *Como asociación a sus intereses.*
- * *Como nuevo conocimiento.*
- * *Como creación de mundos.*
- * *Las imágenes como resignificaciones.*

Hemos hecho también una reflexión sobre el **lenguaje audiovisual**. Los medios audiovisuales configuran, en buena parte, la cultura en el momento actual.

La clave del lenguaje audiovisual es que el significado del mensaje viene dado por la interacción sonido-imagen dentro de un contexto secuencial. Por ello, hemos analizado los elementos del lenguaje audiovisual:

a) *Morfológicos*: formas que integran un discurso mediante elementos visuales y sonoros.

b) *Sintácticos*: reglas con las que se unen u organizan las formas para construir el discurso.

c) *Estéticos*: propiedades de armonía y belleza en el discurso. Formas de color.

d) *Significativos*: que se transmiten por el discurso.

11. Para finalizar, analizamos **la lengua de textos del e-learning**, que aprovecha rasgos de la oralidad. Y el hecho de que estos pasen a textos como los multimedia acredita su carácter de lengua instrumental: facilitar la comunicación en un espacio virtual como el del *e-learning*.

RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS VINCULADOS AL PROYECTO

Resultados Científicos

La introducción del ordenador en el proceso instructivo obliga a redefinir los roles de los participantes. El profesor deja de ser la persona que suministra toda la información. El ordenador, por su parte, asume múltiples funciones: tutor o herramienta de formación, fuente de información, interlocutor, pizarra interactiva, etc. En definitiva, la informática y la telemática facilitan la creación de un nuevo contexto de aprendizaje en el que el alumno dispone de un amplio margen de decisión respecto de los contenidos, el lugar y el momento de aprendizaje. Proponemos nuevas competencias implicadas en *e-learning*: además de la lingüística, la situacional y la intencional (englobadas en la pragmática) y la más novedosa, la mediática, a las que se suma un nuevo contexto de interacción que es el llamado contexto virtual.

Resultados Tecnológicos

Multimedia es un sistema que permite combinar y presentar mediante el ordenador textos con imágenes (fijas o en movimiento) y con sonidos, dando como resultado un hipertexto, diseñado de tal modo que cada usuario pueda acceder a la información recorriendo su propio camino, lo que le confiere un potencial interactivo.

Los profesores que impartan sus materias en *e-learning* deben dominar la competencia mediática, porque se trata de la suma de enseñar conocimientos más la vía que proporcionan las “Nuevas Tecnologías de la Información y del Conocimiento” (NTIC) para esta nueva modalidad de enseñanza en cualquier ámbito: universitario, formación profesional, formación empresarial, etc.

Conclusión

Como conclusión final de la investigación que hemos llevado a cabo, señalamos que son cuatro las competencias que deben adquirir todos los actores de esta nueva modalidad de educación:

- La lingüística.
- La situacional.
- La intencional.
- La mediática (esta última es una aportación completamente novedosa).

Las tres primeras pertenecen a la tradicional “competencia de la comunicación”; la segunda y la tercera se engloban en la “pragmática”; y la última es una competencia “técnica” necesaria en una modalidad educativa que requiere de las TIC como elemento imprescindible para su desarrollo exitoso.

Hasta nuestro Proyecto, solo se ha estudiado (en innumerables trabajos, muchos de los cuales recogemos en la “Bibliografía” final) los elementos periféricos, las destrezas informáticas y el nuevo papel que ha de desempeñar el profesor-tutor.

A partir de nuestras consideraciones, se abre un enorme abanico para nuevas investigaciones sobre el uso apropiado de la lengua en los textos de *e-learning* que tenga en cuenta los nuevos factores de la comunicación en este contexto virtual.

El cuadro siguiente refleja estas aportaciones novedosas

<p>La Lengua en los TEXTOS de <i>E-learning</i></p>	<p>COMPETENCIAS IMPLICADAS</p>		
<p>VERBAL <u>VISUAL</u> + SONORO [fonología, morfosintaxis, léxico]</p>	<p>LINGÜÍSTICA</p>		
<p>CONTEXTUAL, EXTRALINGÜÍSTICA <u>VISUAL</u> + SONORO (N verbal) (N verbal) [Situación de comunicación: objetos, aspecto físico, aspectos socioculturales, música, ruido]</p>	<p>SITUACIONAL</p>	<p>P</p>	<p>C</p>
<p>CONTEXTUAL, PARALINGÜÍSTICA <u>VISUAL</u> + SONORO [N verbal: motivaciones y convenciones] [N verbal: fonética, entonación, pausa, articulación, gestos kinésicos] Intenciones comunicativas</p>	<p>INTENCIONAL - GESTOS - ENTONACIÓN</p>	<p>A</p>	<p>M</p>
<p>TÉCNICA Montaje de sonido Intenciones de producción</p>	<p>MEDIÁTICA</p>		
		<p>G</p>	<p>U</p>
		<p>M</p>	<p>N</p>
		<p>Á</p>	<p>I</p>
		<p>T</p>	<p>C</p>
		<p>I</p>	<p>A</p>
		<p>C</p>	<p>C</p>
		<p>A</p>	<p>I</p>
		<p>T</p>	<p>C</p>
		<p>Í</p>	<p>C</p>
		<p>C</p>	<p>I</p>
		<p>A</p>	<p>C</p>
		<p>A</p>	<p>I</p>
		<p>Ó</p>	<p>N</p>
		<p>N</p>	<p>I</p>
		<p>C</p>	<p>C</p>
		<p>I</p>	<p>I</p>
		<p>C</p>	<p>C</p>
		<p>A</p>	<p>I</p>
		<p>Ó</p>	<p>N</p>
		<p>N</p>	<p>I</p>

INTRODUCCIÓN

La enseñanza *on line* ha supuesto una transformación profunda en las actividades formativas. Son numerosas las ventajas que implica este método de educación a distancia: una mayor accesibilidad, un aprendizaje constante y al ritmo deseado por los participantes, la combinación de contenidos teóricos con actividades y ejercicios prácticos, y una gran interacción entre participantes y tutores.

Según el Grupo Conforsa, en un reciente estudio privado sobre *Formación Continua en las empresas* y su influencia en los distintos departamentos, se destaca que aquellas entidades que han invertido en la formación de sus profesionales en las áreas de mantenimiento ahorran hasta un 22% sus costes de producción, reducen un 6% su consumo energético y colaboran hasta en un 2% en la reducción del impacto medio ambiental.

Además, seguimos con algunos resultados de este estudio, aquellas empresas que forman a sus empleados en programas de gestión, informática y software específico reducen la rotura de stock en un 15%, aumentan la productividad en un 8% y reducen las incidencias y quejas de los clientes en un 7%.

Y, en otra información (publicada el 26 noviembre, 2010) de este Grupo especializado en la formación a distancia, se señala que más de 3 millones de trabajadores reciben activi-

dades de formación continua en la actualidad, una cifra cinco veces superior a la registrada en el año 2004, según datos proporcionados por la Secretaría de Estado de Empleo del anterior gobierno socialista. En cuanto al crecimiento del número de empresas que realizan acciones de formación entre sus empleados, ha pasado de treinta y dos mil en 2005 a cerca de cuatrocientos mil cinco años después.

En muchos países se implementan reformas que pretenden mejorar la calidad de la educación, adecuando el currículum y las formas de aprender y enseñar a la complejidad de la época en que vivimos y promoviendo un perfil de estudiante autónomo, responsable, reflexivo, crítico, capaz de aprender a aprender, con habilidades cooperativas para trabajar en equipo, entre otros rasgos.

Considerando este horizonte, los estilos de interacción y diálogo en las instituciones educativas deben superar los modelos tradicionales de transmisión de información, basados sólo en una perspectiva individualista, para dar paso a procesos de aprendizaje y enseñanza que faciliten el logro de las competencias antes mencionadas y la tarea de los profesores frente al desafío de que todos sus alumnos aprendan.

En este sentido, el desarrollo actual y las aplicaciones de los entornos virtuales con fines educativos abren valiosas posibilidades para la comunicación e interacción entre estudiantes, así como para la formación continua del profesorado, especialmente en los países donde las distancias son grandes y dificultan la actualización y desarrollo de la formación de los profesores, como señala acertadamente Marly Odette Casanova Uribe (2008: IX-X).

Sin embargo, se está investigando ampliamente sobre los soportes técnicos de esta nueva modalidad, es decir, sobre el continente de los procesos formativos de *e-learning* y se está descuidando la investigación sobre los contenidos.

ENSEÑANZA PRESENCIAL TRADICIONAL FRENTE AL E-LEARNING

Entendemos por enseñanza tradicional la que parte de la base de un conocimiento y el estudiante tiene que ajustarse a ella. Se trata de una enseñanza en la que los profesores determinan cuándo y cómo los estudiantes recibirán los materiales formativos. En la enseñanza presencial, el alumno es sujeto pasivo de la comunicación, recibe los conocimientos por parte del profesor, asimilándolos y, a continuación, son evaluados. Características principales de este tipo de enseñanza son la rigidez temporal, el soporte impreso como vía para proporcionar los materiales y el docente como transmisor y presentador de la información. Se puede decir que el ser humano es un gran conocedor de esta modalidad de enseñanza y que, para llevarla a cabo, son precisos medios estructurales complejos y costosos y grandes inversiones.

Por su parte, el *e-learning*, según lo define la Dirección General de Telecomunicaciones, hace mención a la teleeducación, término con el cual este concepto es designado en español, y que entiende la formación en red como el desarrollo del proceso de formación a distancia (reglada o no reglada), basado en el uso de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones, que posibilita un aprendizaje interactivo, flexible y accesible a cualquier receptor potencial.

Como señala Julio Cabero (2006, 3 (1): 1),

El e-learning se nos presenta como una de las estrategias formativas que puede resolver muchos de los problemas educativos con que nos encontramos, que van desde el aislamiento geográfico del estudiante de los centros del saber hasta la necesidad de perfeccionamiento constante que nos introduce la sociedad del conocimiento, sin olvidarnos de las llamadas realizadas sobre el ahorro de dinero y de tiempo

que supone, o la magia del mundo interactivo en que nos introduce.

DIFICULTADES DE LA LECTURA DIGITAL

Un reportaje de Rocío Ruiz aparecido en el diario *La Razón* (29 de junio de 2011) reproducía datos preocupantes, recogidos en el informe PISA, en los que se situaba a los menores españoles (futuros usuarios de esta modalidad educativa) en la cola de la OCDE en comprensión lectora digital.

“El estudio nos sitúa en el puesto 14 entre 19 participantes, 24 puntos por debajo de la media”, añadía el reportaje. El hecho de haber nacido en un entorno digital (‘nativos digitales’) no presupone que se desenvuelvan “con soltura en el entorno digital, una habilidad que la escuela debe ayudarles a adquirir”. Se establece una distancia, pues, muy considerable entre el manejo de las herramientas informáticas para descargarse películas, participar en foros o navegar y utilizar esas mismas herramientas para aprender.

Uno de los datos más preocupantes aportados por este Informe es “el hecho de que casi uno de cada cuatro estudiantes españoles (el 23%) tenga un nivel muy bajo de rendimiento en lectura digital, cuando en esta situación se encuentra el 18% de los alumnos europeos”. El 21% es el porcentaje de estudiantes que tienen un nivel muy bueno, es decir, “aquellos capaces de valorar la información que procede de varias fuentes, navegar en distintos sitios webs y tener un criterio definido a la hora de valorar un texto”. Y, como dato más llamativo, sentencia el reportaje, el de que “el alumnado español se entera mejor de lo que lee en papel que de lo que lee en formato digital”.

Meses más tarde (15 de diciembre de 2011), en el mismo diario, P. Rodríguez titulaba así un reportaje sobre el mismo asunto: “Analfabetos digitales. El 30% de los españoles nunca ha utilizado Internet, cinco puntos por encima de la media de la UE”. Sin embargo, se señalaba también, “De acuerdo con el

INE, el 68,7 por ciento de los hogares españoles con miembros de 16 a 74 años disponía en 2010 de al menos un ordenador”. Además, se apuntaba que el número de internautas supera ya los 22,2 millones.

Se hacía mención en dicho reportaje a un estudio de Eurostat, la oficina comunitaria de estadística, en el que se afirmaba que “el 29 por ciento de los españoles de entre 16 y 74 años no se ha conectado nunca a Internet, cinco puntos por encima de la Unión Europea”. “Esto, seguía diciendo el reportaje, nos sitúa aún muy lejos del objetivo marcado por la Agencia Digital para los Veintisiete, que estima el porcentaje de personas de 16 a 74 años que no ha accedido a Internet en el 15 por ciento”.

Todo esto sigue ubicando a España en el furgón de cola de los “analfabetos digitales” dentro de la UE, en el que adelantamos solo a Rumanía (54%), Bulgaria (46%), Grecia (45%) y Portugal (41%). Magro consuelo.

Aunque se ha mejorado mucho en estos últimos años (de 2006 a 2011), son preocupantes aún las cifras de manejo inteligente de las TIC por parte de los españoles, lo que nos hace temer por el futuro a medio plazo de las enseñanzas basadas en las nuevas tecnologías.

TENDENCIA DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL

Mientras que las nuevas tecnologías ligadas al *e-learning* cada vez tienen más presencia como elemento fundamental de la estructura de la formación universitaria y profesional, la educación tradicional sigue dando especial importancia al concepto de clase presencial, sin renunciar a la implantación de las nuevas tecnologías, pero no sacando el máximo rendimiento de las herramientas que la experiencia multimedia ofrece respecto a interacción, conocimientos adicionales que se pueden insertar en los materiales o sistemas de evaluación a distancia.

En nuestro país, al igual que en otros 46 países adscritos al Espacio Europeo de Educación Superior, se está llevando a cabo el conocido como *Plan Bolonia*. Este proyecto trata de adecuar el sistema de enseñanza que se imparte en las universidades españolas y europeas, evolucionarlo y unificarlo. Mediante el proceso de Bolonia, se eliminarán las hasta ahora conocidas como licenciaturas (el plazo final es 2014) para dejar paso a los grados, másteres y doctorados. Este proyecto se basa en un cambio en los criterios y en el sistema de evaluación cuyas bases estarían en un sensible aumento de las prácticas frente a la teoría y en el valor del profesor como ayuda en el “aprender a aprender” mediante tutorías. Las tutorías serán en su mayoría obligatorias y contarán como horas de trabajo presencial.

Bolonia pretende que el docente guíe al alumno a encontrar el conocimiento y a cambiar el esquema actual de memorización de contenidos. La nueva metodología es más inflexible que el plan de estudios anterior y no deja tiempo libre para poder desarrollar una carrera profesional paralela.

EL *E-LEARNING* Y SUS CONCEPTOS FUNDAMENTALES

La palabra, ya sea hablada o escrita, es el medio de comunicación por excelencia. Los textos (composiciones de palabras hasta ahora) han sufrido modificaciones importantes y sustanciales gracias al empleo de las nuevas tecnologías. Por ello, ahora, en este ámbito concreto, se habla de los textos multimedia en los que se combina texto propiamente dicho (en su acepción tradicional) con imágenes, gráficos, sonido, vídeo y animación, que sirven para mostrar títulos, información general, menús, enlaces con otros textos, etc.

El término “multimedia” se utiliza, por tanto, para referirse a cualquier sistema que use múltiples formas de expresión para comunicar información. De esta forma, los textos multimedia son los que encontramos, fundamentalmente, en esta nueva

modalidad de enseñanza virtual, y muchos de los textos que encontramos en la Red.

E-learning, por su parte, cuya traducción literal en español es “aprendizaje en línea”, es un término que procede del inglés, que cada vez se emplea más en la lengua castellana, dado el desarrollo que tienen en nuestra sociedad las nuevas tecnologías, y más, si cabe, las relacionadas con la información, las denominadas TIC. Se denomina *e-learning* al uso de las tecnologías multimedia para desarrollar nuevas tareas de aprendizaje, por tanto, es la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza *on line* y va unido al concepto de educación a distancia. Entendemos el aprendizaje en red como la formación que utiliza la red como tecnología de distribución de la información, sea esta red abierta (Internet) o cerrada (Intranet).

El *e-learning* abarca todas las formas de soporte electrónico en lo que a enseñanza y aprendizaje se refiere. Es, pues, un término más apropiado si se ubica fuera de las aulas, dado que está más relacionado con la era digital y con el mundo tecnológico.

Las características fundamentales de la teleeducación son las siguientes:

- Permite la posibilidad de adaptar el aprendizaje al ritmo del alumno.
- Se da la formación en el momento que se precisa.
- Posibilita el uso de diversos materiales (audibles, visuales y audiovisuales) y atender a más estudiantes con el uso de una aplicación.
- Es una enseñanza que facilita al alumno mayor iniciativa y
- Flexibiliza el lugar de acceso a la enseñanza.

Estas características dan lugar a una serie de ventajas, como la ampliación del volumen de información que se comparte, una mayor actualización de los contenidos, flexibilidad para poder acceder a la educación, su deslocalización o más herra-

mientas para llevar a cabo la actividad docente. Por el contrario, serían desventajas de este tipo de formación la inversión de tiempo que supone por parte del docente, y la disminución del nivel de la enseñanza si no se aplica correctamente por parte de este.

Cabe señalar que este sistema de enseñanza también tiene sus críticos y plantea sus dificultades. Uno de los principales riesgos sería el tecnocentrismo (Cabero, *RU&SC*, 2006: 4), es decir, poner por encima de la docencia (pedagogía y didáctica) a la tecnología. Porque este sistema puede llevar a un fracaso si no se tienen en cuenta las variables críticas de la formación en red, como son: el papel del profesor y del alumnado, la e-actividad, los aspectos organizativos, los modelos de evaluación, herramientas de comunicación, estrategias didácticas, la comunidad virtual o los contenidos. Variables todas ellas que hay que tener en cuenta para el correcto desarrollo del *e-learning*.

La enseñanza a distancia, *on line* o *e-learning*, es el futuro y permite una gran flexibilización para compatibilizar el estudio con el trabajo. La vital importancia que tiene esta flexibilidad se debe a la dinámica de la sociedad actual y sus exigencias económicas, las cuales hacen casi imprescindible que el alumnado se inicie en una actividad laboral en los primeros cursos de carrera.

NEOLOGISMOS SURGIDOS EN CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Como en todos los campos sociales, se están introduciendo términos que se incorporan al español con total normalidad, pero que no todos comprenden realmente el concepto que hay detrás de los nuevos términos. Esto sucede con los extranjerismos *on line*, *e-learning*. Junto a estas dos palabras, habría que asociar todas aquellas que tienen que ver con el campo de las nuevas tecnologías y que están relacionadas con el concepto

de educación a través de internet, como pudieran ser *web 2.0*, *web semántica*, *hipertexto*, *hipermedia*, *multimedia*, *multimediosidad*, o los ya más conocidos, *e-mail*, *blog*, *chat* y todas las derivadas del uso de la informática y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

En ocasiones, abusamos demasiado de este tipo de palabras y damos al contexto educativo una falta de conceptos cognitivos que lleva a que el mundo de estas nuevas tecnologías sea un campo que se antoje complicado para personas que no estén estrechamente relacionadas y que no comprendan lo que suponen las nuevas tecnologías. Esto último no suele ocurrir con los alumnos, puesto que son personas en cuya formación primaria ya se empezaron a introducir herramientas informáticas, pero sí suele plantear un problema con los profesores, a los que el uso de las nuevas tecnologías supone un reto y no se han reciclado para aplicar esta herramienta a su modelo de impartir clase.

DIFERENCIAS ENTRE EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA TRADICIONAL Y EL DE *E-LEARNING*

A la hora de enfocar las diferencias entre la enseñanza tradicional y la educación mediante *e-learning*, la primera diferencia viene dada en ambos conceptos.

La enseñanza tradicional está basada en la docencia presencial, es decir, el alumno tiene que asistir a un aula en la que se impartirán unas clases, lo cual le propicia menos flexibilidad a la hora de desarrollar sus estudios. Por el contrario, el *e-learning* basa su metodología en dos características fundamentales: la deslocalización de la enseñanza, cualquier persona puede acceder a los contenidos y podrá evaluarse, independientemente del lugar en el que se encuentre; y la atemporalidad, la persona interesada puede conectarse al sistema en cualquier momento del día o de la noche.

Esta primera diferencia nos lleva hasta otra, la cercanía del docente. En el caso de la enseñanza tradicional, ligada a la presencia del alumno en el aula, el discente está en contacto visual con el profesor. Esta cercanía es útil para conocer los aspectos de las enseñanzas recibidas en las que el docente hace especial mención, ya que, en muchos casos, la comunicación se complementa con los gestos y, mediante estos, el alumno puede recibir pistas para afianzar su conocimiento.

Otra diferencia importante es el empleo de las nuevas tecnologías. El uso de las TIC se está generalizando en la educación tradicional, pero el concepto podría prevalecer sin el uso de ellas. Sin embargo, en el caso del *e-learning*, la educación a distancia y su metodología vienen dadas por el empleo de las nuevas tecnologías, va implícito en el propio significado de teleeducación, como hemos visto en sus fundamentos conceptuales.

Otro aspecto diferenciador es el método implantado. A pesar de que cada profesor impartirá la enseñanza basándose en la libertad de cátedra, los conceptos del *e-learning* hacen que el método sea mucho más cerrado. Por ejemplo, al no poder establecer contacto físico con el alumno, existe una serie de métodos docentes que no se puede poner en práctica, situación que en el contexto de la enseñanza tradicional no se plantea.

Por último, el *e-learning* da la opción de implantar conocimientos adicionales dentro de los contenidos que se dan. Por ejemplo, mediante los hipervínculos de los navegadores de Internet, se le puede dar al alumno explicaciones más exhaustivas de un tema concreto. Además, estos contenidos se pueden apoyar con el uso de material audiovisual de una manera muy sencilla. La posibilidad de insertar hipervínculos no existe en el soporte de papel impreso, lo que se subsana dando materiales adicionales, los cuales en muchas ocasiones no llegan al alumno por resultar una tarea que viene a representar más lectura y más esfuerzo.

En el aspecto de los contenidos audiovisuales, mencionaremos las dificultades estructurales que supone llevar un elemento audiovisual a un aula física, barreras que desaparecen con las posibilidades que aportan las nuevas tecnologías.

EL FUTURO DEL E-LEARNING

La aparición de nuevos dispositivos móviles tales como los llamados “smartphones” o las tabletas han propiciado que esta nueva modalidad educativa coja un impulso imparable y de difícil predicción. El desarrollo de la educación *on line* ha encontrado en estos nuevos instrumentos un campo de desarrollo cuyos límites no se conocen con exactitud. De hecho, una serie de empresas, universidades y centros de formación están colaborando con universidades de otros países hispanoamericanos para crear la que sería la primera gran red internacional de *e-learning* en español.

En un interesante y completo reportaje de la Redacción/Madrid del diario *La Razón* (22 de febrero de 2012), se da cumplida cuenta del desarrollo de este modelo de educación apoyado en estos nuevos dispositivos (“Las aplicaciones para “smartphones” y tabletas impulsan el e-learning”, p. 24). En dicho reportaje, se afirma que “Gracias al e-learning, se consigue una gestión real del conocimiento a través de un intercambio de ideas, opiniones prácticas y experiencias” y, bajo el epígrafe “Formación y trabajo”, se apunta que “la posibilidad que ofrece a los estudiantes a distancia de comunicarse y colaborar entre sí, y de relacionarse con los profesores, convierte al *e-learning* en una de las opciones que se utiliza con más frecuencia para atender las necesidades formativas”.

En cuanto a las cifras, en el reportaje se comenta que es

un sector que se ha desarrollado de una manera espectacular en la última década. De hecho, en 2011, más de 2,8 millones de personas se formaron a través de Internet en

España [y] facturó en 2011 más de 1 200 millones de euros. Aun así, sigue inmerso en ese proceso de crecimiento que busca transmitir el dinamismo que está alcanzando y viendo cómo afianza la consolidación adquirida.

CONCLUSIONES

Podemos concluir poniendo en alza el papel que tienen las nuevas tecnologías en la sociedad actual, el cual precisa reflejarse en los métodos de docencia que se están llevando ya a cabo en estos momentos. Pero debemos incidir en la necesidad de seguir desarrollando estas herramientas para que, en combinación con el ajuste óptimo de las variables críticas de la enseñanza en red, se desarrolle este sistema de futuro, el cual tiene ventajas manifiestas para el tipo de sociedad en la que vivimos. Estas ventajas serían tales como la flexibilidad, la diversidad de soportes para divulgar los contenidos o la deslocalización de la enseñanza.

Además, tras el análisis, se puede decir que los nuevos planes de enseñanza no dan el protagonismo necesario al *e-learning* y que sus fundamentos básicos chocan con los de esta metodología. La nueva enseñanza propuesta en el *Plan Bolonia* prima la enseñanza presencial y las horas de trabajo del alumno en el punto en el que se imparte la clase, llegando incluso a ser obligatoria la asistencia.

La experiencia propia demuestra que, en la mayoría de los casos, la asistencia presencial a las clases impartidas por los profesores no es tan fundamental como pudiera parecer, y que la mayoría del profesorado limita sus intervenciones en las clases presenciales a un discurso basado en un manual, sin apenas aplicación práctica, y cuyo contenido en la mayoría de las ocasiones no se transmite correctamente al alumnado. En otras ocasiones, los profesores sí transmiten correctamente ese contenido, pero no se deberían quedar en la explicación teórica y dejar la formación práctica sin atención alguna.

Por tanto, es preciso que en el sistema educativo actual se introduzcan reformas. Dadas las características de la sociedad contemporánea y la implantación de las nuevas tecnologías o tecnologías digitales, la evolución debería ir de la mano de estas tecnologías, pero, para ello, es preciso una mayor implicación del profesorado para el desarrollo de este tipo de educación y, por parte del alumnado, ampliar el concepto de formación a distancia y su integración en el sistema.

CONTEXTO VIRTUAL

INTRODUCCIÓN

En muchos países, se han llevado a cabo iniciativas y reformas con el fin de mejorar la calidad de la educación: adecuar el currículum y las formas de aprender y enseñar a la complejidad de la época en que vivimos y promover un perfil de estudiante autónomo, responsable, reflexivo, crítico, capaz de aprender a aprender, con habilidades cooperativas para trabajar en equipo, entre otros rasgos.

Considerando este horizonte, los estilos de interacción y diálogo en las instituciones educativas deben superar los modelos tradicionales de transmisión de información, basados sólo en una perspectiva individualista, para dar paso a procesos de aprendizaje y enseñanza que faciliten el logro de las competencias antes mencionadas y la tarea de los profesores frente al desafío de que todos sus alumnos aprendan.

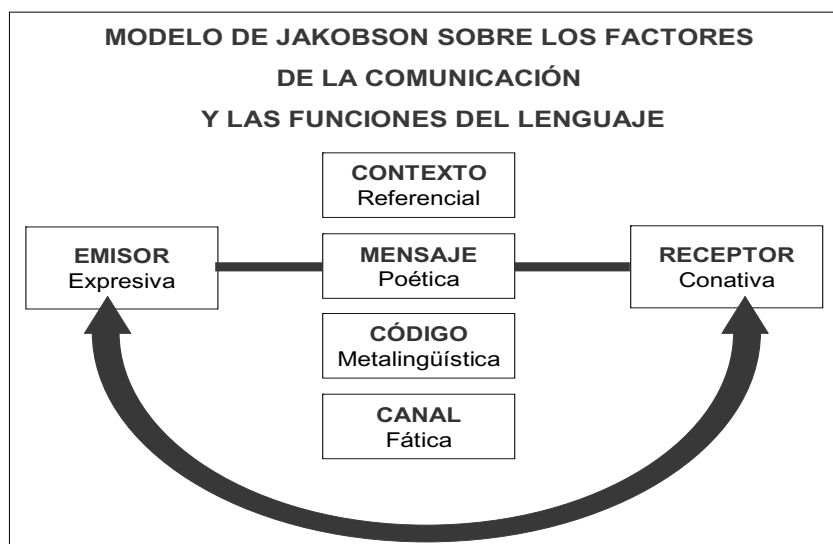
En este sentido, el desarrollo actual y las aplicaciones de los entornos virtuales con fines educativos abren valiosas posibilidades para la comunicación e interacción entre estudiantes, así como para la formación continua del profesorado, especialmente en los países donde las distancias son grandes y dificultan la actualización y desarrollo de la formación de los profesores, como ya se ha apuntado antes.

Sin embargo, se está investigando ampliamente sobre los soportes técnicos de esta nueva modalidad, es decir, sobre el continente de los procesos formativos de *e-learning* y se está descuidando la investigación sobre los contenidos, asunto en el que incidiremos en la parte final de esta investigación, cuando analicemos la lengua de estos textos.

LOS NUEVOS ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN

La Gramática textual, que supone un paso adelante de la Gramática tradicional, aporta como novedad que nos comunicamos a través de textos, no de frases ni oraciones aisladas. Y, dentro de esta nueva disciplina, se afirma con rotundidad que “no hay texto sin contexto”. Las personas nos conectamos con las personas que nos rodean con el fin primordial de transmitir mensajes, que solo cobran su valor adecuado a través del contexto en el que se desarrolla el fenómeno comunicativo.

La comunicación es posible debido a los elementos que componen este fenómeno según el tradicional esquema de Jakobson:



A este esquema, tradicional ya en los estudios de comunicación, correspondían todos los aprendizajes conocidos hasta la aparición de las TIC. Lo refleja muy bien una de las Reglas monásticas de los benedictinos: “Al maestro corresponde hablar y enseñar; al discípulo, estar callado y escuchar”. Es decir, que la comunicación se establecía en un contexto predeterminado donde la experiencia y el conocimiento, emanados de Dios, eran facultades propias del emisor (el maestro) y a los receptores solo les correspondía el papel pasivo de escuchar, anotar y aprender desde un silencio que impide la retroalimentación o el compartir aprendizaje y conocimiento con otros receptores.

Posteriormente, con la secularización de la sociedad, el nuevo modelo de aprendizaje convierte al emisor (profesor) en el mediador entre la realidad social –y sus conocimientos– y el receptor (el alumno), pero sigue siendo un contexto presencial, una comunicación unidireccional y un soporte pasivo de escucha y almacenamiento de los conocimientos transmitidos.

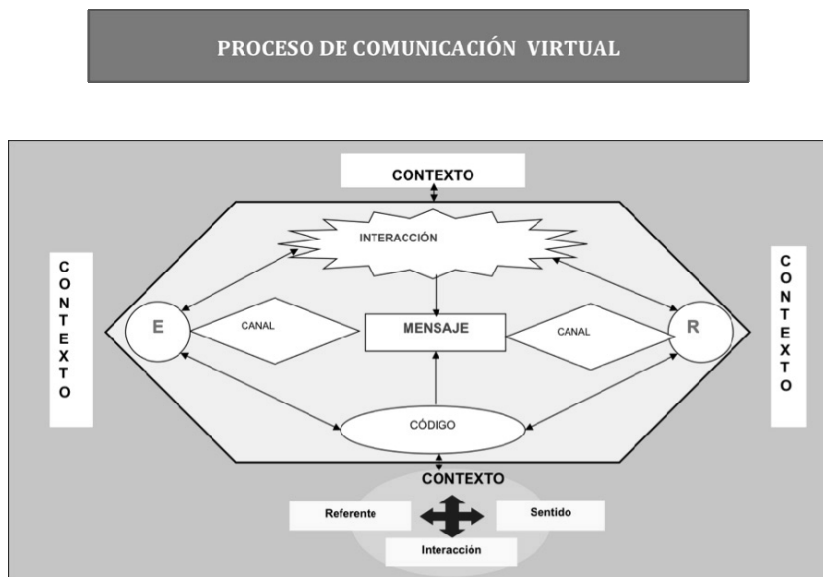
El siguiente paso, lo que algunos llaman el cambio de la tradición académica (modernidad) a la enseñanza apoyada en las TIC (posmodernidad), sigue todavía muy dependiente del esquema tradicional de relación comunicativa, a la que se le ha añadido unas “páginas de información” con un cierto diseño y reglada por el espacio disponible, más algunas actividades con las que los alumnos de estas nuevas enseñanzas apoyadas en las TIC pudieran comprobar sus avances en la materia. Es decir, la enseñanza tradicional computerizada.

En esta fase, se aprecian unos Sistemas de Gestión de Cursos *e-learning*, tales como Moodle, Blackboard o WebCT, muy rígidos, en el que la voz cantante la sigue llevando el emisor-profesor y en los que todavía el receptor-alumno no ha asumido el papel de autogestor de sus conocimientos y su liderazgo en la comunicación bidireccional.

Y, el tercer y último paso (por ahora), sería la llegada de la “Sociedad del Conocimiento”, ya en los albores de este siglo, donde el profesor pierde su papel de mediador y poseedor del

conocimiento para introducirse casi en el mismo plano que el receptor (alumno), pues la realidad social y sus conocimientos están equidistantes de ambos, por lo que el receptor puede convertirse en emisor, y viceversa, porque esa realidad y sus conocimientos están en la Red y en la “realidad virtual”, tan real como la tradicional. Por tanto, la nueva labor del profesor se asienta en que tutoriza el trabajo de sus alumnos y se convierte en un guía que orienta el trabajo de investigación, indica las fuentes más importantes de consulta y aclara cuantas dudas surgen en este camino de “aprender a aprender”.

El acceso a la información, al saber, en definitiva, es directa y está al alcance de cualquiera que maneje con ciertas capacidades y habilidades este nuevo “Contexto Virtual” que se ajusta a un nuevo proceso de comunicación cuyo esquema sería el siguiente:



El cambio, pues, que se aprecia en este nuevo modelo es el fin de la clase magistral, el individualismo que enfrentaba al

alumno con sus herramientas personales e intransferibles, de ese “¿han entendido?” (o ¿me he explicado?, según el talante del profesor), a “vamos a descubrir entre todos”, es decir, al trabajo colaborativo y a las comunidades de aprendizaje.

El paradigma del nuevo docente en este contexto virtual que aportan los saberes *e-learning* exige conocer y utilizar nuevas herramientas informáticas (*Literacy skills*) e idiomáticas y, primordialmente, crear nuevas estrategias para acceder a la información pertinente y oportuna y para intercomunicarse –en redes– con otros docentes y, así, trabajar con otros parámetros muy distintos a los actuales. Tampoco el emisor-docente está solo frente a sus receptores-alumnos, dispone también de la posibilidad de aprovecharse de nuevos equipos digitales.

Con ello, el docente de *e-learning* fortalece la capacidad de los discentes para plantear problemas, desarrollar argumentaciones y buscar las posibles soluciones (no tiene por qué ser una única solución). Actúa como lo hacía Sócrates, ayudando al alumno a extraer estas nuevas aptitudes desde dentro de sí mismo (la mayéutica), por lo que no es el foco y altavoz de los conocimientos y saberes, sino que ayuda al alumno a encontrarlos por sí mismo. Y, por último, da el salto de la información analógica y textual a la información dialógica o interactiva.

Por ello, hemos de detenernos aquí para definir qué es el hipertexto y enfrentarlo a la noción de texto. *El Diccionario de la Real Academia de la Lengua* define el Hipertexto como “*texto que contiene elementos a partir de los cuales se puede acceder a otra información*”. La idea original de hipertexto se debe a Vannevar Bush (“As we may think”: 1945) quien describió el dispositivo MEMEX en el que “*un individuo almacena sus libros, anotaciones, registros y comunicaciones, y esta colección de información es mecanizada de forma que puede ser consultada con alta velocidad y mucha flexibilidad*” y su característica esencial consiste en su habilidad de “atar” o asociar dos ítems.

Pero fue Theodore Holm Nelson quien acuñó, en 1965, el concepto de hipertexto (*hypertext*) definiéndolo como “*un*

cuerpo de material escrito o pictórico interconectado en una forma compleja que no puede ser representado en forma conveniente haciendo uso del papel". En su artículo "A File Structure for the Complex, the Changing, and the Indeterminate", que leyó durante la vigésima conferencia anual de la Association of Computer Machinery (ACM), definió el término hipertexto de la siguiente manera:

Por hipertexto entiendo escritura no secuencial. La escritura tradicional es secuencial por dos razones. Primero, se deriva del discurso hablado, que es secuencial, y segundo, porque los libros están escritos para leerse de forma secuencial... sin embargo, las estructuras de las ideas no son secuenciales. Están interrelacionadas en múltiples direcciones. Y cuando escribimos siempre tratamos de relacionar cosas de forma no secuencial.

Y en su obra ya clásica, *Literary Machines* (p. 2), donde demuestra una clarividencia extraordinaria al trascender su época y considerar a los ordenadores como máquinas literarias y no simples artefactos que trataban con números mediante la introducción de datos en tarjetas perforadas, definió el término hipertexto con más precisión:

Con hipertexto, me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario.

Michael Bieber (2000: 799-805), por su parte, define el Hipertexto como

El concepto de interrelacionar (enlazar) piezas de información y utilizar esos enlaces para acceder a otras piezas de

información relacionadas (un elemento de información o nodo puede ser desde una simple idea hasta la porción de un documento). El hipertexto es una colección o una Red de nodos que están interrelacionados o enlazados. Un sistema de Hipertexto le permite a un autor crear los nodos y los enlaces entre ellos, y permite al lector recorrerlos; esto es, navegar de un nodo a otro utilizando esos enlaces.

Y, como señala un trabajo de EDUTEKA (2003), entre las características más importantes del hipertexto se encuentran las siguientes: no es lineal; es eminentemente interactivo; permite al autor ofrecer un contexto rico en información relacionada en torno a sus ideas principales; permite al usuario leer, coescribir y comprender información más efectivamente; si no está bien estructurado o si el usuario no ha desarrollado las competencias adecuadas, se puede desorientar fácilmente; y permite seleccionar los temas de interés.

Frente a este concepto novedoso, se encuentra el ya más tradicional de texto. Para Charaudeau (1988: 69), el *texto* es

Un objeto que representa la materialización de la puesta en escena de otro lenguaje. Es un resultado siempre singular de un proceso que depende de un sujeto hablante particular y de las circunstancias de producción particulares. Cada texto se encuentra pues atravesado por muchos discursos que se vinculan, cada uno, con géneros o situaciones diferentes. Por ejemplo, el género político puede estar cruzado por un discurso didáctico o por un discurso humorístico.

Para Enrique Bernárdez (2003: 16),

El texto contendrá entonces una serie de rasgos, de peculiaridades lingüísticas en todos los niveles, desde el más superficial al más profundo, desde el más estricto (fonología y morfología) al más libre (organización textual, relaciones semántico-conceptuales) pasando por los intermedios (“sintaxis”).

Por tanto, el hipertexto supondría, para nuestros propósitos, un paso adelante en cuanto que se trata de una especie de “texto de textos”, en el que tanto la lectura como la búsqueda de sus principales efectos serían distintas, dado que no se hace tan lineal como en el texto y se buscan los enlaces que nos pueden interesar, desechando el resto de su contenido.

Este nuevo contexto virtual del que estamos hablando propone a los estudiantes de *e-learning* un nuevo aprendizaje, calificado por algunos como “significativo”, a través de métodos innovadores como: seguimientos temáticos informacionales (portafolios); búsquedas especializadas; redes de trabajo temáticas; microbases de datos según las materias; lecturas digitales alternativas; foros y discusiones virtuales a través de lecturas digitales; uso de la prensa digital; encuentros digitales; intercambios de informaciones de difícil acceso para algunos, etc.

EL CONTEXTO EN LA COMUNICACIÓN

A partir de los análisis que desarrollan la teoría saussureana que ven la lengua como una red de relaciones funcionales, se introdujo en los estudios de comunicación lingüística el término “contexto”, entendido, según Lucía Tobón (“Importancia del contexto en la comunicación lingüística”, *RED ACADÉMICA*) de la manera siguiente:

Como el conjunto de elementos que, en el marco de sus relaciones sintagmáticas, permiten la presencia de unidades lingüísticas que sean compatibles con ellos de acuerdo con las restricciones estructurales que supone cada lengua.

Y esta estudiosa recuerda, además, la aportación de Hjemlev que decía que “el contexto de una unidad Lingüística se puede especificar a base de sus relaciones sintagmáticas”.

Como señala esta investigadora, la primera noción de contexto surge con una connotación puramente estructural,

aplicada al contexto lingüístico o gramatical, por lo que solo es capaz de dar explicaciones basadas en las relaciones intralingüísticas, y rechaza otra relación vital para el contexto que estudiamos en este proyecto, es decir, la relación de la lengua con el mundo de la experiencia, con el mundo real, tan necesaria para entender el nuevo contexto virtual.

Fue Charles F. Hockett uno de los primeros en hablar de contexto (*A course in modern linguistics*: 1958). Con un ejemplo muy esclarecedor, ponía el contexto como clave para la comprensión de algunos mensajes sencillos:

Así como un par de mellizos auténticos puede ponernos en apuros, otro tanto nos sucede con un par de emisiones españolas como *elijo vino* y *el hijo vino*. En casos como estos el contexto viene en nuestra ayuda (p. 23).

Habla también de la ayuda que proporciona el contexto a ciertos estudios de los lingüistas cuando apunta:

Es verdad que el lingüista (...) solo puede inferir o aprender los detalles de los subsistemas centrales mediante la observación tanto del habla misma como de los contextos en que tiene lugar (p. 138).

Y señala un elemento muy novedoso entonces como es la 'entonación' como contexto: "*A veces, no siempre, la entonación u otro contexto eliminan la ambigüedad*" (p. 154), algo que hoy enseñamos los profesores de lengua española en los Grados de Comunicación.

Como adelantándose a las propuestas teóricas sobre el hipertexto, Hockett añade que "*Cuando una ambigüedad potencial (...) desaparece gracias al contexto, es posible hablar de enlace por contexto*" (p.218). Y es el primero en plantear la importancia complementaria de dos tipos de contexto, el lingüístico y el extralingüístico, cuyo desarrollo en estudios posteriores será de gran importancia:

Lo mismo que otras valencias, la valencia apositiva de un sustituto puede no encontrar ninguna forma apropiada en el contexto lingüístico y verse desplazada así, forzosamente, al contexto no lingüístico (p. 258).

Podemos hablar, por tanto, de dos tipos de contexto para fijar el marco de cualquier comunicación: el contexto lingüístico se refiere a los factores vinculados a la producción de un enunciado que afectan la interpretación, la adecuación y el significado del mensaje. Esto quiere decir que un mensaje depende tanto de la gramática, de la sintaxis y del léxico, como del contexto. Los especialistas hablan de *microtexto* (cuando el contexto lingüístico está dado por una palabra inmediata dentro del enunciado) y *macrotexto* (el sentido del texto no es inmediato, sino que está dado por un contexto lejano).

Se denomina contexto extralingüístico al conjunto de los interlocutores potenciales, lugar, tipo de registro y momento en que se concreta un acto lingüístico. Estas circunstancias afectan el entendimiento de la situación lingüística.

Van interviniendo, por tanto, en el modelo *e-learning* nuevos elementos extralingüísticos para ir definiendo y delimitando este nuevo contexto que surge, auspiciado por ciencias nuevas como la Sociolingüística, la Pragmática y la Psicolingüística.

Se habla entonces, como señala Lobón, del contexto de situación y del contexto social, y ya no se concibe el mensaje sin el contexto físico y cultural que lo rodea. La presencia, en consecuencia, de contextos no lingüísticos permite a la Pragmática, entre otras ciencias, estudiar desde otra perspectiva los actos de habla de cualquier lengua y explicar cuestiones fundamentales de significación que hasta los años setenta fue imposible tomar en consideración.

Y la investigadora concluye:

Investigaciones recientes han generado nuevos interrogantes que han dado lugar a la revisión de planteamientos en

lo relativo a la concepción del contexto (...) Primero, desde el ámbito de la lengua como sistema, de ahí que se le haya situado dentro de la lengua misma y se haya hecho corresponder con la relación funcional de los elementos (visión estructural). Segundo, salido del ámbito del sistema, el contexto fue referido al uso de la lengua en las interacciones humanas y se le identificó con el entorno socio-cultural que hacía posible la influencia de la sociedad sobre los cambios lingüísticos operados tanto a nivel individual (diafasías), como a nivel colectivo (diatopías y diastratías). Por último, la ciencia de la comunicación lo ubicó en la comunidad de hablantes que, como creadora de redes de interacción humana, determina las relaciones entre código y mensaje y código y usuario.

Con la Gramática del Texto y las teorías emanadas de ella, la importancia del contexto adquiere, como ya hemos señalado más arriba (“no hay texto sin contexto”), una importancia esencial en el mundo de la comunicación y, si se nos permite, el contexto se muestra como un elemento esencial en los procesos educativos basados en *e-learning*.

EL CONTEXTO VIRTUAL

Para hablar del contexto en *e-learning*, hay que ocuparse, en primer lugar, del término interacción, como relación humana, e interactividad, como relación de la persona con los materiales o los medios tecnológicos, como señalan Cabero y Llorente (2007: 98).

Es evidente que las nuevas tecnologías han revolucionado el mundo de la educación por medios telemáticos y, por ende, de la relación entre el profesor y el alumno. Esta interacción presenta diferencias muy sensibles, que recogen Gálvez y Tirado (2006: 196) en un análisis pormenorizado y que reproducimos a continuación:

Interacción presencial	Interacción en entornos virtuales
Copresencia de los actores en el espacio y el tiempo	No es necesaria la copresencia tempo-espacial
Segundo plano de la tecnología. Comunicación directa	Presencia manifiesta de la tecnología mediada por ordenador y abierta a más personas
Límites para el número de personas implicadas en la interacción	Apertura para el número de personas implicadas en la interacción
Audiencia bajo cierto control	Audiencia inabarcable y sin control ninguno
Identificación clara del interlocutor	Identificación efímera del interlocutor
El contexto físico-material es relevante	El contexto relevante es el de la simulación → virtual y no real
La interacción predominante es la oral y con todos los sentidos	La interacción se da a través de un conjunto de textos escritos, imágenes y sonidos cuyos parámetros establecen la Simulación: verbal, escrita, multicanal, vista y, a veces, oído
La comunicación no verbal se basa en gestos, miradas, etc. Y no pertenece al mismo plano que la verbal, pero está presente	La comunicación no verbal está en el mismo plano que la verbal, aunque no plenamente
Estructura organizacional de la interacción estable.	Estabilidad estructural flexible (estructura disipativa).
Interacción con modalidades comunicativas limitadas y excluyentes.	Interacción pluri-modal, puede incluir múltiples modalidades de comunicación y tipos de contenidos.
Puesta en escena de la persona que rápidamente es cosificada.	Los medios tecnológicos admiten un alto nivel de invención, construcción y reconstrucción. Efímera presencia, pero se recupera cuando se quiere

Con un simple repaso, se pueden extraer ya una serie de peculiaridades que nos van a llevar a enmarcar con mayor precisión las novedades que el contexto virtual presenta respecto del tradicional que emanaba del cuadro de Jakobson visto más arriba.

Bástenos destacar, para nuestro propósito, las siguientes peculiaridades de la interacción en entornos virtuales:

- a) Que no hay ya copresencialidad de los intervinientes en el proceso de *e-learning*.
- b) Que ya no se comparten las coordenadas espacio-temporales clásicas de la clase, el seminario, el salón de actos, el laboratorio, etc.
- c) La presencia casi exclusiva de elementos visuales, a saber, textos escritos, imágenes, gráficos y, en ocasiones precisas, elementos orales en la interacción. A veces, con audio (sonido).
- d) La polifonía discursiva tanto en lo referente al emisor, como al receptor.

Y, como señalan acertadamente Cabero y Llorente (2007: 100),

... la interacción, sobre todo cuando nos referimos a acciones formativas, se puede establecer a diferentes niveles: por ejemplo, se puede dar entre los estudiantes de forma colectiva, entre el estudiante y el profesor, entre el estudiante de forma individual, y entre su grupo de compañeros. Al mismo tiempo, no debemos olvidarnos, que tal relación puede ser directa o inversa, y puede ser unidireccional o bidireccional; es decir, puede ir del estudiante al profesor, o del profesor al estudiante, y puede –o no– permitir que se produzca en ambas direcciones. Tales posibilidades amplían el volumen de interacciones, y ello indica determinados significados.

La **interactividad** (junto a la hipertextualidad) es la característica más revolucionaria que introduce la formación *on-line*

respecto de la tradicional. En el entorno digital, a diferencia de lo que ocurre en el analógico, el protagonismo y la importancia residen más en los usuarios que en los docentes. El alumno de *e-learning* tiene en este tipo de formación unas posibilidades de participación como nunca antes había tenido en las enseñanzas tradicionales. Esa capacidad de acción, de comprensión (lectura digital), de respuesta que tiene el alumno de esta modalidad de enseñanza es la que se denomina interactividad. A través de foros, encuestas, comentarios, sugerencias, chats y multitud de opciones más, el alumno colabora en su propia formación y se convierte en protagonista destacado frente a la labor tradicional que dejaba este papel para el profesor casi en exclusiva.

En segundo lugar, hay que referirse a la **multicodicidad**, que presenta unas diferencias muy acusadas en ambos procedimientos de formación. En la enseñanza tradicional, al igual que en la comunicación que se ajusta al esquema precitado de Jakobson, se estima que solo el 7% lo ocupa el lenguaje verbal y el restante 93% pertenece al lenguaje no verbal y a las situaciones pragmáticas de los actos de habla, es decir, el contexto sociocultural.

Sin embargo, en el contexto virtual “existe un conjunto infinito de contextos”, el saber metacognitivo que “supone que cada individuo domine la normatividad y las convenciones comunicativas de la comunidad a que se pertenece”. Exige el dominio de varios códigos lingüísticos y no lingüísticos, como los sistemas semióticos. Los participantes en la formación *e-learning* han de tener, a su vez, “estructuras mentales compartidas, relativas a campos del conocimiento; a los factores que definen los estados del contexto real, los participantes posibles, los participantes reales, el conjunto de actos comunicativos (incluidos los momentos de hablar y escuchar) y otros conjuntos representados por hábitos, creencias, necesidades/ deseos, intenciones reales o sentidas, etc.” (Tobón de Castro, art. cit.)

y, por ende, la formación previa de cada interviniente en este proceso educativo.

En consecuencia, se ha de contar con una sintaxis de este nuevo contexto, cuyos porcentajes son abrumadoramente contrarios a los de la comunicación en la enseñanza tradicional (aquí no prima, en absoluto, el lenguaje verbal, sino el escrito) y una sintaxis de la imagen que acompaña, o puede acompañar, en gran medida, a los textos multimedia del *e-learning*.

En tercer lugar, situamos la **simultaneidad** (suministro constante de información), es decir, Comunicación Mediada por Ordenador (CMO). En ambos sistemas, se da una alta simultaneidad de los contenidos, pues los dos permiten una comunicación constante entre docente y alumno.

Pero en el sistema *e-learning*, gracias a la instantaneidad que permite la interconexión en redes (nos negamos a introducir el anglicismo “tiempo real”, absolutamente innecesario en español), el cibermedio puede ofrecer un suministro constante de información, e ir actualizando continuamente los contenidos (*feedback* o retroalimentación). En la Red, los contenidos pueden ser ampliados y contextualizados tanto como desee el profesor y el alumno, pues disponen de un espacio potencialmente infinito; los textos multimedia pueden remitirnos a una serie de fuentes internas y externas, sin el agobio también de las coordenadas temporales, que la enseñanza tradicional no puede ofrecer.

En cuarto lugar, hemos de ocuparnos de la **multimedialidad**, que responde a la ecuación textos + imágenes (estáticas/dinámicas) + sonido, por lo que estamos hablando de una **multicanalidad** que puede presentar las siguientes características: si se trata únicamente de imágenes, la vista; si es solamente sonoro, el oído; y, si intervienen ambos, mixto. Alude a la posibilidad de combinar distintos soportes en un mismo medio.

La presencia de este factor en *e-learning* es muy alta, porque la información a través de medios digitales permite aunar y combinar los elementos propios del lenguaje escrito (texto,

gráficos estáticos), del lenguaje fotográfico (fotografías), de los medios audiovisuales como la radio (sonido, música, efectos sonoros), de la televisión (vídeos, fragmentos de programas) y del lenguaje cinematográfico (imagen fija y en movimiento, gráficos fijos y en movimiento, sonido, texto...). De esta capacidad combinatoria proviene el adjetivo “multimedia”, denominado por otros autores (Álvarez Marcos, 2003: 243) como “hipermedia”, o por algunos (Edo Bolós, 2003: 35) como “múltiple”.

Este factor abre unas posibilidades infinitas a la formación *e-learning*, pues puede funcionar en algunas especialidades como un auténtico laboratorio y, en otras, como un excelente complemento práctico a la formación de los educandos.

Y, por último, hay que tratar sobre la **hipertextualidad**. Esta se refiere a la capacidad que tiene la educación *e-learning* de estructurar los contenidos en distintas capas, de modo no lineal, lo que otorga al alumno de este tipo de enseñanza varios itinerarios narrativos posibles, y no los limitados que ofrece la enseñanza tradicional.

Por ejemplo: a diferencia de los libros impresos, en los cuales la lectura se realiza en forma secuencial desde el principio hasta el final, en un ambiente hipermedial la “lectura” puede realizarse en forma no lineal, y los usuarios no están obligados a seguir una secuencia establecida, sino que pueden moverse a través de la información y hojear intuitivamente los contenidos por asociación, siguiendo sus intereses en búsqueda de un término o concepto.

La información que se propaga aquí se estructura por nodos, de modo que cada uno de ellos nos da acceso a un nuevo documento relacionado. El alumno, en consecuencia, debe tener en cuenta esta disposición no lineal a la hora de organizarse y pensar en la estructura compleja que tienen todos los documentos hipertextuales de los que dispone en su enseñanza.

El hipertexto es, a nuestro juicio, la gran diferencia entre uno y otro modelo de enseñanza. Aparta al modelo *e-learning* de la tradición de la información de los contenidos jerárquica

o lineal. Por tanto, podemos concluir que el hipertexto es el nombre que recibe el texto que en la pantalla de un dispositivo electrónico permite conducir a otros textos relacionados al pulsar con el ratón en ciertas zonas sensibles o destacadas. La RAE lo define, como ya hemos señalado más arriba, como “*Texto que contiene elementos a través de los cuales se puede acceder a otra información*”.

El hipertexto es, pues, la opción que presenta los formatos de enseñanza *on line* para que los alumnos amplíen sus conocimientos mediante otros muchos documentos relacionados con el tema tratado.

Como señala María Jesús Lamarca Lapuente (*Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*),

Se dice que son hipertextos las páginas *web*, las enciclopedias en CD-ROM, algunos programas muy difundidos como la Ayuda de Windows, otros programas propietarios que sirven para elaborar hipertextos independientes, y también se dice que son hipertextos los documentos creados con dicho *software* o los generados mediante un simple procesador de textos que permita la creación de enlaces *intra e inter* documentos. Así pues, se denominan hipertextos tanto a las herramientas que permiten crear y gestionar documentos hipertextuales, como a los documentos concretos creados con dichas herramientas. ¿Qué es lo que tienen en común todas estas entidades? La forma en que organizan la información. El hipertexto es una estructura que organiza la información de forma no lineal. La estructura hipertextual permite saltar de un punto a otro en un texto –o a otro texto– a través de los enlaces.

Así, el hiperdocumento es el resultado de la ampliación de la información disponible que proporciona el hipertexto al alumno de esta modalidad, es la nueva manera de organizar los contenidos formativos de una manera no lineal (ya no se toman apuntes emanados por la información que da el profe-

sor en la clase presencial, bien al dictado, bien recogidos por el alumno según va hablando el profesor, bien entregados por este en fotocopias).

En el nuevo contexto virtual, el alumno “reelabora” sus propios apuntes, que le servirán posteriormente para preparar los temas de una forma más amplia e interdisciplinar. Además, el hipertexto puede contener texto, imágenes o sonido, con lo que se produce un desarrollo casi ilimitado de información y en constante actualización.

La mayor ventaja del hipertexto viene dada por la facilidad de ampliar esos conocimientos en cualquier momento y en un razonable tiempo, pues de una información se puede acceder a otras similares a través de enlaces que transportan a otros textos.

Pero también puede suponer alguna desventaja por el problema que supone que el alumno pueda perderse en la búsqueda de esos contenidos ya que se produce la ruptura lineal, o también porque en su afán de ampliar por su cuenta esas informaciones entre en enlaces erróneos que le conecten a páginas que no le sirvan a su propósito.

Por ello, hay que colocar esos enlaces con sumo cuidado por quien emite esos contenidos, teniendo en cuenta que hay informaciones que no tienen por qué ser relevantes y pueden desorientar al alumno más que ayudarle a ampliar o completar sus conocimientos.

En cuanto al hipertexto, hemos de señalar que los responsables de la formación *e-learning* han de ser muy cuidadosos para evitar saturar al alumno con excesivos enlaces y proporcionarles más confusión que ayuda en su formación. El hipertexto debe colocarse con una intención prefijada y debe elegirse el lugar adecuado.

Podemos, en conclusión, comprimir estas diferencias en el cuadro siguiente:

E-tradicional			E-learning	
	Nivel	Tipo	Nivel	Tipo
INTERACTIVIDAD	Medio	Clases presenciales + ejercicios	Alto	Navegación dirigida por el alumno / Diálogo educador-educando Chats / Foros
MULTICODICIDAD	Alto	7% Lenguaje Verbal 93% Lenguaje no verbal	Alto	Sintaxis del contexto Sintaxis de la imagen (Semiótica)
SIMULTANEIDAD	Alto	Clases	Alto	Suministro constante de información
MULTIMEDIALIDAD	Medio Alto	Imágenes (estáticas/ dinámicas) + Sonido + (textos)	Alto	Textos + imágenes/ (estáticas/ dinámicas) + sonido
HIPERTEXTUALIDAD	Ninguno Medio	-	Alto	Navegación por nodos

En resumen: la enseñanza tradicional está basada en la docencia presencial, es decir, se tiene que asistir a un aula en el que se impartirán unas clases, lo cual propicia menos flexibilidad al alumno a la hora de desarrollar sus estudios. Por el contrario, el *e-learning* basa su metodología en la deslocalización de la enseñanza, cualquier persona puede acceder a los contenidos y podrá evaluarse independientemente del lugar y del momento en el que se encuentre.

Esta primera diferencia nos lleva hasta otra diferenciación, la cercanía del docente. En el caso de la enseñanza tradicional, ligada a la presencia del alumno en el aula, el alumno podrá estar en contacto visual con el profesor. Esta cercanía es útil para conocer los aspectos de las enseñanzas recibidas en las

que el docente hace especial mención, ya que en muchos casos la comunicación se completa con los gestos y, mediante éstos, el alumno puede recibir pistas para afianzar su conocimiento.

Esta diferencia también afecta a la respuesta del alumno a las enseñanzas del profesor: en *e-learning*, la comunicación tiene menos opciones de respuesta, y esta rara vez se producirá en el instante que se difunde el mensaje, por lo que la retroalimentación o *feedback* se verá mermada. Sin embargo, existen herramientas como el uso de *chats*, que pueden dar mayor continuidad al diálogo que se podría plantear entre profesor y alumno.

Otra diferencia importante es el empleo de las nuevas tecnologías. El uso de las TIC se está generalizando en la educación tradicional como instrumento didáctico, pero el concepto podría prevalecer sin el uso de ellas. Sin embargo, en el caso del *e-learning*, la educación a distancia y su metodología vienen dadas por el empleo de las nuevas tecnologías, va implícito en el propio concepto de teleeducación, como apuntábamos más arriba.

Y, como señalábamos antes, al hablar de las “Diferencias entre el concepto de enseñanza tradicional y el de *e-learning*”, son, también, aspectos diferenciadores el método implantado y la opción de incorporar conocimientos adicionales dentro de los contenidos que se dan.

En conclusión, podemos señalar que, dadas la mayor independencia, autonomía y flexibilidad que suelen permitirse a los estudiantes en contextos virtuales, ello podría crear patrones motivacionales más positivos que sus pares en clases presenciales, pues aquellos alumnos suelen gozar de una mayor libertad para decidir dónde, cuándo y cómo quieren aprender, pero, al mismo tiempo, el hecho de no tener horarios y días fijados para estudiar les exige altos niveles de motivación, responsabilidad, auto-disciplina y auto-regulación.

LA INTERACCIÓN EN LOS CONTEXTOS DE COMUNICACIÓN VIRTUAL. NUEVAS COMPETENCIAS VIRTUALES

Vamos a analizar ahora la interacción comunicativa que se produce en el contexto de Internet, más concretamente, en la práctica educativa; dicha interacción comunicativa se encuadra en un marco más amplio, al que se ha denominado, de manera general, *interacción virtual*, que incluye las relaciones sujeto/s-sujeto/s, sujeto/s-máquina y sujeto/s-contenidos de aprendizaje. Con este concepto de *interacción virtual* se hace alusión a

Interacciones entre agentes que no actúan ni se controlan mutuamente en presencia inmediata los unos de los otros, sino que se relacionan de manera indirecta, intermediada por algún dispositivo artificial de interacción. Los dispositivos de interacción virtual desarticulan la topología interactiva natural del medio social humano, y separan en el espacio y en el tiempo las acciones respectivas de los agentes interactuantes (Navarro, 1997).

Es decir, el nuevo contexto educativo favorece unos procesos de interacción diferentes, adaptados al entorno virtual y al papel activo de los interlocutores. Los profesores que imparten docencia *on line* deben ser conscientes de las habilidades di-

giales de las nuevas generaciones y verlas como una ventaja para potenciar sus aprendizajes en un proceso imparabile de dominio del ordenador y las múltiples posibilidades que ofrece en el entorno educativo.

La interacción en Internet exige nuevas competencias virtuales por parte de los usuarios que, como en el caso de cualquier competencia, requieren el aprendizaje de ciertos conocimientos y el desarrollo de ciertas habilidades. Las competencias virtuales podemos resumirlas, de manera general, en dos grandes bloques:

- Por un lado, las competencias informacionales, relacionadas con la capacidad de saber qué tipo de información es necesaria en cada momento, encontrarla eficazmente, evaluarla de manera crítica y reflexiva, y usarla de forma efectiva para realizar nuevas tareas. Este tipo de competencias facilita en el alumno el desarrollo de su autonomía para el aprendizaje a lo largo de toda su vida y pasa por el conocimiento y el trabajo práctico con bases de datos, buscadores, bibliotecas digitales, etc., que le permitan filtrar de forma constructiva la ingente cantidad de información disponible en Internet, pero que, en muchos casos, resulta dudosa en cuanto a su autoría y rigor científico.
- Por otro lado, las competencias multimediales y multicanales, es decir, capacidades para interpretar y descifrar textos que incorporan lenguaje verbal, imágenes, así como otros tipos de recursos icónicos y contenidos semióticos. La descodificación de los contenidos digitales requiere, efectivamente, una serie de destrezas manipulativas relacionadas con la alfabetización digital, tecnológica, así como destrezas intelectuales.

El dominio de estos dos tipos de competencias virtuales es un requisito imprescindible para poder desarrollar la competencia comunicativa virtual, que supone la base de una exitosa interacción comunicativa en el contexto de Internet.

El código primario de comunicación continúa siendo el escrito, de base textual, que promueve la reflexión crítica y la búsqueda de la precisión lingüística. En esta línea, también podemos señalar la preferencia generalizada de los estudiantes *e-learning* por imprimir y leer sobre papel los materiales de estudio (como hemos apuntado más arriba).

Otro aspecto relevante es que la interacción virtual está mediatizada³ por el canal virtual, que favorece una interacción *in absentia* entre los agentes de interlocución, lo cual se refleja también en el mensaje, en las características del código que constituye la lengua empleada, la lengua de los textos multimedia. En cualquier caso, debemos considerar que las formas de interacción en Internet son muchas y variadas, debido a que se trata de “un medio multimodal que prácticamente incluye todos los formatos interactivos inventados hasta la fecha” (Navarro, 1997), desde una videoconferencia o un *chat* (charla virtual) hasta un proceso completo de *e-learning* (el término en español es *aprendizaje electrónico*, pero usaremos el inglés por su extensión generalizada), con todo lo que conlleva en cuanto a interacción entre profesor/es y alumno/s.

En este sentido, también hay que tener en cuenta que no es lo mismo *participación* que *interacción*. Puede haber participación (por ejemplo, contribución aislada de un estudiante en un foro de debate) sin interacción, esta última siempre requiere una cadena de mutua intercomprensión, de mutuo entendimiento mediante el código compartido entre los agentes del proceso comunicativo, por ejemplo, un diálogo auténtico entre alumnos a través de sus respectivas participaciones en un foro de debate *on line*, donde se produce una negociación auténtica de significados, la interacción surge así de escribir,

³ El concepto de *mediación* resulta trascendental para el modelo pedagógico virtual. La mediación puede considerarse como “la intervención docente mediadora entre el sujeto que construye su representación o modelo de la realidad, y el objeto de conocimiento (V. García Martínez y Fabila Echaury, 2008).

leer y volver a escribir, reaccionando ante el contenido de los mensajes leídos. Mostramos a continuación un ejemplo de este tipo de interacción⁴, que supone la participación en un contexto virtual ácrono y atópico:

Mensaje n.º 142 Autor XXX Fecha: lunes, enero 12, 2010 13.06. YYY –dirigiéndose a su interlocutor–, *me surge una duda tras leer tu intervención: ¿en la columna solo se escribe sobre aquello que es noticia?, ¿no puede una columna suscitar interés por un tema que, aunque no sea de rabiosa actualidad, el columnista considere digno de ser mencionado?, ¿la columna no tiene la capacidad de crear noticia?*
 Mensaje n.º 147 Autor YYY Fecha: martes, enero 13, 2010 08.08. *Por lo que he leído entiendo que no*, que la columna debe tratar sobre un tema de actualidad, aunque no tienen por qué ser de ayer, sí es necesario que sea un tema que aún mantenga el interés.

En el contexto que supone la aplicación de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC) a la enseñanza virtual, resulta necesario analizar con rigor qué tipo de interacción comunicativa se desarrolla y en qué medida afecta a la relación entre los interlocutores y al tipo de discurso y textos generados. Debemos ver dónde y cómo encaja la interacción en este nuevo entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA) para así mejorar el rendimiento comunicativo y los resultados de estos procesos. Si queremos realizar un acercamiento preciso a este contexto de aprendizaje, debemos tener en cuenta que en el *e-learning* los contenidos no suponen una simple información distribuida a los usuarios –como puede suponer

⁴ Se trata de un fragmento de un foro de debate de la asignatura Lengua Española, impartida en el primer curso del Grado de Periodismo on-line, en la Universidad Rey Juan Carlos. Los dos interlocutores (XXX, YYY) son dos alumnos que debaten sobre el género periodístico de la columna de opinión. Se establece un verdadero diálogo entre ambos que genera una interacción constructiva acerca del tema tratado: la columna de opinión.

en otras formas de transmisión de información, por ejemplo, una lista de distribución–, sino verdaderos agentes activos de aprendizaje, de ahí la importancia de analizarlos con rigor y profundizar en su estudio como transmisores y creadores del conocimiento de los alumnos.

En la “Memoria científica” ya adelantábamos que *información* y *comunicación* no son sinónimos, aunque se encuentran íntimamente relacionados los procesos que conllevan una relación social y comunicativa en el seno de un marco educativo. Decíamos, por tanto, que los datos transmitidos y la comunicación se refieren a la información, al proceso activo de transmisión de esos datos, que supone una interacción real entre emisor/es y receptor/es. Por ello, la información por sí sola no supone comunicación, sino que solo, cuando hay interacción, tiene lugar la comunicación.

Queda pues establecido que la interacción es un requisito previo e imprescindible de la comunicación: no hay comunicación sin interacción y esta tiene que darse siempre en un contexto concreto: el contexto virtual, con un código común compartido: la lengua de los textos multimedia, pero sin perder de vista que la interacción está mediada y el contexto es multi-canal. Así pues, son tres los peldaños básicos en toda interacción comunicativa en Internet que señalábamos al principio:

CONTEXTO → INTERACCIÓN → CÓDIGO

Internet, sin duda, facilita la comunicación electrónica (las siglas en inglés son CMC –*computer-mediated communication*–, y en español se usa CMO –comunicación mediada por ordenador–) y esta genera, como hemos señalado, nuevas posibilidades de interacción entre los diferentes agentes: profesores –administradores de los contenidos y guías del aprendizaje–, alumnos –usuarios y partícipes activos del proceso–, contenidos y diseño/formato de los cursos (o *diseño instruccional*) (Rozzi de Bergel, 2008). Sin duda alguna, la comunicación mediada por ordenador

incrementa las posibilidades de participación de los estudiantes en actividades reales de interacción e, incluso, en ocasiones, les ofrece una motivación y un interés mayores para hacerlo.

Así, por ejemplo, si pensamos en el caso concreto del *chat*, en tanto que puede constituir una herramienta de comunicación sincrónica, observaremos que se favorece el hecho de que participen todos los alumnos de un mismo grupo, a diferencia de la enseñanza presencial, en la que hay estudiantes que no participan, cohibidos por tener que hablar delante del resto del grupo⁵; además, los alumnos tienen más tiempo y recursos de consulta para preparar sus intervenciones, por lo que los textos producidos suelen ser más correctos desde un punto de vista formal y adecuados, desde un punto de vista comunicativo. De esta manera, el aprendizaje resulta, por lo general, más significativo y satisfactorio.

La relación que se establece entre los agentes del proceso comunicativo en Internet, mencionados en el párrafo anterior, pasa por especificar el papel que tiene cada uno de ellos en relación con el uso de la red. Habría que preguntarse hasta qué punto esa relación entre el emisor –profesor– y los receptores –alumnos– constituye una interacción auténtica ya que esta se produce cuando ambos comparten la misma experiencia del texto, del mensaje emitido –contenidos–. Sin embargo, en el *e-learning*, en la mayoría de las ocasiones, el receptor –o receptores– no interactúa directamente con el emisor, sino con el texto, con lo cual no podemos hablar de una interacción real, sino de una relación. También es cierto que los receptores se convierten en emisores y así se establece la cadena interactiva que da paso a la intercomprensión.

⁵ Incluimos la reflexión sobre este aspecto de uno de nuestros estudiantes de la modalidad *e-learning*: “La comunicación de esta modalidad *on line* hace que mucha gente se olvide de los prejuicios, a la hora de establecer relación con los demás. Elimina la barrera visual que muchas veces nos ponemos al encontrarnos por primera vez con una persona y pensar: esta persona seguro que es de esta manera o de esta otra”.

En general, el contexto de Internet favorece, entre otros aspectos:

- un sentimiento de pertenencia a una comunidad de enseñanza mayor que la que se establece, a veces, en la enseñanza presencial;
- una identidad social como miembro de esa comunidad;
- el diseño de tareas de aprendizaje colaborativo que facilita la resolución de problemas reales por parte de los estudiantes y el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo;
- una mayor flexibilidad temporal en la asimilación y estudio de los materiales instruccionales, y más posibilidades de retroalimentación personalizada a los estudiantes.

Ofrecemos, a continuación, la taxonomía de interacciones electrónicas realizada por J. J. Jiménez Gómez y C. Vela Delfa (2004), basada en cinco criterios de clasificación: transitividad (es decir, bidireccionalidad), continuidad (los participantes se mantienen recíprocamente accesibles), simultaneidad (adecuación temporal entre la producción y la interpretación de las intervenciones), carácter público (acceso no restringido al espacio de interacción) y carácter grupal (vinculación de los usuarios a grupos de interés común):

Talk	Transitiva	Continua	Simultanea	No publica	No grupal
<i>Chat</i> privado	Transitiva	Continua	No simultánea	No pública	No grupal
Grapo de <i>chat</i>				Pública	Grupal
SMS	Transitiva	Discontinua	No simultánea	No pública	No grupal
Correo electrónico	Transitiva	Discontinua	No simultánea	No publica	No grupal
Foro de debate	Transitiva	Discontinua	No simultánea	No pública	Grupal
Lista de distribución	Intransitiva	Discontinua	No simultanea	No publica	Grupal
Página <i>web</i>	Intransitiva	Discontinua	No simultanea	Publica	No grupal

En esta taxonomía de interacciones electrónicas, podemos añadir otro criterio importante, que es el de las competencias virtuales que se desarrollan en ellas, informacionales y multimediales. Lo cierto es que todos los tipos de interacción expuestos desarrollan en mayor o menor medida estos dos tipos de competencia que hemos desarrollado al comienzo del capítulo: informacional y multimedial.

Internet facilita un contexto en el que se superan los modelos lineales de comunicación, ya que

la tecnología educativa surge dentro de un modelo educativo que centra su atención en los resultados y busca superar el papel pasivo del estudiante y, a partir de su tecnificación, hacerlo más eficiente.

El uso de recursos tecnológicos en la educación acerca estas formas, estilos o concepciones educativas a modelos bidireccionales de comunicación *profesor-alumno-profesor* al incluir la retroalimentación aportada por el alumno (García Martínez y Fabila Echauri, 2008).

Todos los expertos en tecnologías educativas coinciden en señalar la *retroalimentación* como uno de los ejes básicos del proceso comunicativo virtual, ya que con la retroalimentación del receptor o receptores se sientan las bases del intercambio comunicativo y la negociación de los significados.

Relacionado con la importancia de la retroalimentación, señalaremos que uno de los tipos de interacción favorecida por los procesos comunicativos que estamos analizando es el *diálogo didáctico* que se establece entre profesores y alumnos a través de los materiales curriculares: *“la manera como los docentes se dirigen al estudiante, cómo se exponen los temas y qué tipo de relación estudiante-profesor se establece”* (Rozzi de Bergel, 2008). Esta misma autora establece una serie de estándares para garantizar la calidad de este diálogo didáctico. Cuantos más estándares alcance el diálogo didáctico, más calidad tendrá:

- Los roles del docente más frecuentes son los de organizador, guía y facilitador del aprendizaje.

- El estudiante aparece claramente como el interlocutor.
- Los materiales curriculares promueven la respuesta mediadora al momento de introducir nuevos contenidos.
- Los materiales curriculares respetan al estudiante en su rol activo de creador de conocimientos. Los materiales curriculares están escritos con el registro y nivel de lengua adecuados.
- El discurso es democrático, respetuoso de la diversidad y no discriminatorio.

A continuación, analizaremos las competencias básicas de un docente *on line* en relación con el proceso comunicativo.

Son muchos los investigadores que, desde diferentes disciplinas científicas –Pedagogía, Comunicación, Psicología, etc.–, analizan las competencias docentes y buscan la metodología más apropiada para desarrollarlas⁶, así como las discentes.

Presentamos de forma esquemática la relación que existe entre esas competencias básicas del profesor y el carácter transversal de la comunicación en todas ellas, lo cual pone de manifiesto la necesidad de pensar en nuestro trabajo docente como una labor esencialmente de interacción comunicativa.

En la siguiente tabla, reflejamos esa relación:

COMPETENCIAS BÁSICAS	CARÁCTER TRANSVERSAL DE LA COMUNICACIÓN
Científicas o disciplinares	No basta con tener muchos conocimientos, hay que saber comunicarlos
Metodológicas o psicopedagógicas	La destreza comunicativa del docente propicia una mejor aplicación práctica de métodos y recursos

⁶ Puede servir como ejemplo el libro coordinado por C. Monereo (2005) sobre las competencias básicas en Internet.

COMPETENCIAS BÁSICAS	CARÁCTER TRANSVERSAL DE LA COMUNICACIÓN
Tecnológicas o virtuales	Dominio de la precisión comunicativa en relación con las herramientas del Campus Virtual
Autocríticas o autoevaluativas	Quien no está dispuesto a reconocer y corregir el error no se supera
Socioafectivas o personales	Se necesitan habilidades comunicativas para fomentar la participación, implicación y motivación del alumno, y crear un buen ambiente de grupo

Para poder aplicar de manera real y efectiva esa relación entre las competencias básicas y la transversalidad que conllevan los procesos comunicativos, debemos tener en cuenta algunas pautas de actuación en nuestras tareas docentes, entre las que resaltamos las siguientes:

- Conciencia de que los procesos sociocomunicativos actúan como mediadores reales del aprendizaje y, por tanto, favorecen el desarrollo de competencias por parte de los alumnos.
- Dominio de los códigos verbales y no verbales de la *e-learning*, por ejemplo, teniendo en cuenta las características de los diferentes géneros discursivos para poder comprender y producir textos de manera correcta –desde un punto de vista lingüístico– y adecuada –en función de la situación comunicativa concreta–.
- Mejora de las capacidades comunicativas básicas en un entorno académico: interpretativa, narrativa, expositiva, argumentativa, etc.
- Coordinación con el resto de profesores de la titulación para conseguir un tono comunicativo uniforme y una unidad de trabajo interactivo.

- Atención a las distintas modalidades de interacción que se pueden producir entre los agentes implicados en los procesos comunicativos: docente/alumno-s y alumno-s/alumno-s⁷.

En la enseñanza electrónica, el profesor nunca podrá ser sustituido. El *e-learning* es un complemento y una herramienta que facilita la labor del profesor, pero no su sustituto. Es cierto que el profesor debe pasar a ser, entre otras muchas tareas, un “mediador instrumental”, en el sentido que lo definen V. García Martínez y A. M.^a Fabila Echauri (2008):

Modalidad alternativa de mediación pedagógica⁸, cuya naturaleza distintiva resulta de la convergencia de una organización didáctica, es decir, un conocimiento seleccionado por su significatividad y estructurado para su transmisión sistemática, y un soporte tecnológico cuya elección y empleo se justifica por sus competencias, posibilidades y restricciones para vehiculizar dicha mediación (lenguajes específicos, procesamientos de la información, naturaleza de las respuestas que se esperan del sujeto de aprendizaje).

Esta tarea de mediación instrumental se convertirá en uno de los ejes de la interacción y del diálogo didáctico que hemos analizado.

Otro de los aspectos importantes en la comunicación electrónica es cómo se construye y se hace presente la *identidad social* de los alumnos en las interacciones virtuales. La presencia social

⁷ Así, por ejemplo, J. Ezeiza y S. Palacios (2009) proponen un interesante análisis de los tipos de interacción comunicativa que se establecen en los foros virtuales de aprendizaje.

⁸ Según A. M. Rozzi de Bergel (2008), la mediación pedagógica consiste en “la suma del diseño instruccional, la exposición del tema, el diálogo didáctico, el lenguaje, las evaluaciones y cualquier otro factor que hubiera sido introducido con la finalidad de apoyar o guiar al estudiante para construir el conocimiento”.

es la capacidad de los participantes de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas reales para potenciar la comunicación directa entre personas, haciendo manifiesta la representación personal y orientada a la creación de comunidad” (Gallego Arrufat y Gutiérrez Santiuste, 2010).

Estas autoras, siguiendo a D. R. Garrison y T. Anderson (2005), señalan, asimismo, que la comunicación mediada por ordenador presenta una serie de características que redundan en la mayor eficacia de los procesos de interacción:

- afectiva y transmisora de emociones, regida por el interés y la persistencia;
- abierta, capaz de generar respuestas pertinentes y constructivas a las cuestiones planteadas por los otros interlocutores;
- cohesionada, esencial para mantener el compromiso y los objetivos de una comunidad de investigación.

De acuerdo con estas reflexiones, los entornos virtuales no constituyen meros entramados de mensajes en los que se intercambia información sin más, sino que son, sobre todo, productores de sociabilidad. Así, por ejemplo, el foro de debate tiene una dimensión de “escaparate” en el que se proyecta la imagen de los participantes y, realmente, se puede encontrar en los textos generados a través estas herramientas de comunicación un esfuerzo personal de que su presentación personal se corresponda con la imagen que ellos tienen de sí mismos.

Mostramos, a continuación, un ejemplo extraído de un foro de debate para ver cómo un estudiante hace explícita su identidad y cree necesario justificar el tono empleado en una intervención anterior, al hilo de un tema que puede resultar más o menos controvertido como es el de las reformas ortográficas llevadas a cabo por la Real Academia Española (RAE) en el año 2010:

“Hola, XXX:

Acabo de mandarte la práctica correspondiente al tema YYY. Releyéndola, una vez mandada, me he dado cuenta de que quizá me he pasado un poco criticando la nueva normativa de la ortografía (...). No era mi intención resultar polémico al respecto ni radical (la radicalidad es un atributo que me define bastante poco), pero bueno, es una opinión personal (...).”

En relación con los procesos interactivos, es oportuno señalar que el conocimiento que tenemos de las personas con las que nos comunicamos es fundamental para dar coherencia y sentido a las interacciones y, en un entorno virtual, donde este conocimiento suele tardar más en llegar, se necesita realizar de manera explícita esa elaboración de la imagen de uno mismo ante los demás. Por todo ello, la elección de los aspectos personales que exhiben los participantes no es azarosa, sino que forma parte de una verdadera “declaración de principios” en ese contexto en el que se inserta la herramienta comunicativa.

Otro de los pilares de la interacción virtual lo constituyen los *materiales curriculares* objeto del aprendizaje en cuya elaboración deberían participar distintos profesionales, desde informáticos o pedagogos hasta, por supuesto, los propios profesores que van a impartir las materias. Decimos *deberían* porque, desafortunadamente, las instituciones educativas públicas no siempre cuentan o destinan suficientes recursos económicos a esta participación múltiple y coordinada y, en la mayoría de casos, son los propios profesores los que asumen todas las tareas de selección y diseño de los contenidos, trabajando tanto en el fondo como en la forma.

En relación con los materiales, los estudiantes deben llevar a cabo varias tareas: organización, interpretación correcta y adecuada y construcción significativa del conocimiento, así como la evidencia de resultados concretos de aprendizaje. Por su parte, la labor de los profesores incluye la selección y pre-

sentación de los contenidos, ser certeros en la redacción de los contenidos y diagnosticar las posibles malinterpretaciones de los materiales por parte de los alumnos y asegurar resultados de calidad en el proceso.

Para concluir, hemos intentado analizar en este capítulo los elementos que intervienen en los procesos de interacción virtual en el *e-learning* y hemos reflexionado sobre la manera en que este entorno virtual facilita experiencias de relaciones sociales tan sustanciosas como complejas entre los interlocutores. La interacción que posibilita el *e-learning* es diferente de la presencial, sí, pero no por ello más limitada, y el profesor debe ser consciente de que la comunicación a través de las herramientas ofrecidas por Internet constituye una actividad académica de práctica y aprendizaje en un contexto universitario.

ASPECTOS LINGÜÍSTICO- COMUNICATIVOS DE LOS TEXTOS EN EL *E-LEARNING* Y EL CANAL VISUAL

La aparición de nuevas tecnologías de comunicación ha supuesto un cambio sustancial en todos los órdenes de la vida y, por supuesto, en el educativo. La importancia concedida a la imagen, precedente de la escritura en las civilizaciones antiguas, se ha visto incrementada en los últimos tiempos debido al uso que se ha hecho de ella en la publicidad, la televisión, el cine o Internet.

En la modalidad de formación a distancia que nos ocupa, lo visual se ha convertido en elemento fundamental en la transmisión de información, dadas las características del nuevo medio y el nuevo canal. En las páginas que siguen, tras analizar la fusión de códigos llevada a cabo en el contexto virtual, procederemos al estudio de las características peculiares del *e-learning*, a la distinción entre lengua oral y lengua escrita, a los recursos específicos del canal visual y a las tendencias acusadas en los textos de la educación en el entorno virtual.

Antes de entrar en otros detalles específicos, consideramos oportuno resaltar la idea de que la comunicación en el entorno *e-learning* es virtual. Y virtual, como se indica en el *Diccionario* de la Real Academia Española, es aquello “que tiene existencia aparente y no real” (2001: s. v.). En este contexto virtual,

se compatibilizan el texto⁹, el sonido, las imágenes, fijas o en movimiento, y los gráficos. Nos hallamos, por tanto, ante un entorno multimedia, multicanal.

El canal puede ser visual o auditivo. En el primer caso, la comunicación se lleva a cabo mediante los signos que proporciona la lengua escrita (grafemas), pero también a través de recursos no lingüísticos (iconos, símbolos o gestos). En el segundo, la comunicación se establece, asimismo, mediante cauces lingüísticos, en la verbal, o extralingüísticos, en la sonora no lingüística (pensemos en la música que acompaña a la imagen de un texto publicitario). Es decir, que puede ser digital, desempeñada por la comunicación oral y escrita estrictamente lingüísticas, y analógica, la que se da en el resto de las circunstancias. Además, pueden presentarse de forma independiente, simultánea o en alternancia.

En el canal visual, lo lingüístico casi siempre está presente. La mayoría de las veces se encuentra unido a la imagen. Esta es muy importante. Su valor a menudo es icónico, trata de representar la realidad tal cual es; en ocasiones, iconográfico, transmite un mensaje connotativo o simbólico, con valores añadidos. También entran en liza el diseño y la tipografía, con los que numerosos mensajes, a través del dibujo, la distribución, el tamaño, el tipo de letra o el color, aportan una sobrecarga significativa.

⁹ Como hemos anticipado en la “Memoria científica”, los textos en esta modalidad de educación a distancia reúnen propiedades como las siguientes: a) empleo de recursos multimedia; b) actualización permanente de los contenidos; c) acceso a datos y archivos; d) personalización; e) interactividad; f) aplicación de recursos hipertextuales. En relación con el hipertexto, hemos de señalar que es un macrotexto desjerarquizado en el que se pierde la linealidad en la lectura. Tal y como lo concebimos actualmente, tiene su origen en el siglo pasado, pero encontramos precedentes, si bien menos complicados, en la literatura antigua cuando en una obra se cita otra. La voz *hipertexto*, como señalábo más arriba, fue acuñada en 1965 por T. H. Nelson en el proyecto Xanadu, que nació con el propósito de lograr un sistema que permitiera almacenar y enlazar toda la literatura mundial, accediéndose a su información desde cualquier terminal.

De esta manera, el color permite llamar la atención, motivar e identificar palabras que encierran conceptos clave; las distinciones tipográficas, diferenciar conceptos generales de los específicos; y la imagen, como tendremos ocasión de comprobar más adelante, ayudar a la comprensión del texto. Estas configuran con frecuencia, junto con los signos lingüísticos, mensajes mixtos, y sus elementos constitutivos pueden mantener una relación de complementariedad, cuando aportan información que contribuye a formular un mensaje global más completo, o de redundancia, cuando la carga significativa que aporta uno en relación con el otro es nula.

En el acto de comunicación en el entorno *e-learning*, se distinguen diferentes modalidades en función de las herramientas comunicativas empleadas: el correo electrónico, el *chat*, el foro de debate o el tablón de anuncios, en la comunicación escrita; y los sonidos reproducidos por un audio, la audioconferencia y la videoconferencia, en la auditiva y audiovisual. Los códigos empleados en este nuevo contexto han sido dirigidos hacia un mismo punto en el que convergen actualmente.

Por ello, resulta fácil predecir que,

después de décadas de alfabetización televisiva, la web, como nuevo medio con aspiraciones universales, ‘canalizará’ el lenguaje audiovisual tanto como lo permita el ancho de banda disponible. Nos movemos hacia un entorno dominado por la comunicación visual, el sonido y el movimiento, aunque paradójicamente nunca habíamos escrito y leído tanto como ahora (Orihuela 2000:49).

La comunicación en el entorno *e-learning* presenta las siguientes características:

- Ausencia de los interlocutores, con todo lo que implica. Los actores son virtuales. Este fenómeno se da en el caso de la comunicación escrita, pero también en el de la lengua oral (audioconferencia y videoconferencia).

- Asincronía, también con lo que implica. Esta falta de sincronía, en ocasiones prolongada, en ocasiones definitiva –no sabemos si, por ejemplo, un mensaje electrónico enviado en un momento concreto será leído por el destinatario a corto o largo plazo, o, incluso, si llegará a ser leído–, dificulta la interacción, en el caso de que tenga lugar, dado que se impide la concatenación inmediata y natural de estímulos y respuestas, consustancial a la lengua oral.
- Potencial multiplicidad de emisores y receptores. Salvo en la interacción unidireccional, como es la privada que mantienen profesor-alumno, la del profesor con todos los alumnos, o la de la audioconferencia y la videoconferencia, cualquier receptor puede convertirse en emisor.
- Discurso configurado entre todos los actores. Como consecuencia directa de la multiplicidad de emisores, en ocasiones, como sucede en el *chat* o el foro de debate, las distintas intervenciones dan como resultado un conglomerado de textos que integran un discurso polifónico entendido a la manera bajtiniana.
- Realización en un contexto formal. Ello lleva a que, en los textos elaborados a través de las formas comunicativas de que se sirve la formación *e-learning*, se adviertan diferencias significativas en relación con los configurados en contextos informales por los individuos que gozan de juventud biológica o de espíritu en nuestra *era cibernética*.

La ausencia de los interlocutores da como resultado una comunicación incompleta, pues en ella se carece de la información contextual –recordemos que el contexto determina el sentido de todos nuestros enunciados– que proporcionan en la interacción en presencia los signos de los sistemas de comunicación no verbal:

kinésico (gestos, maneras y posturas);

paralingüístico (cualidades no verbales de la voz [tono, timbre, cantidad, intensidad] y sus modificadores y emisiones independientes cuasiléxicas [onomatopeyas, interjecciones y algunas emisiones sonoras como resoplar o gemir], los indica-

dores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales [risa, llanto, bostezo, carraspeo, etc.], las pausas y los silencios);

proxémico (uso y distribución que hacemos del espacio) y **cronémico** (estructuración del tiempo), así como los signos de sistemas físico, químico (lágrimas y sudor), dérmico (sonrojo y palidez) y térmico (cambios de temperatura corporal) (Hall, 1966; Knapp, 1980; Poyatos, 1976, y 1994a: 25-186).

En la conversación cara a cara, debido a las limitaciones semánticas inherentes a las palabras, la información proporcionada por los sistemas de comunicación no verbal constituye una parte importante de la total del acto comunicativo. A veces llega a ser del 100%, como cuando se lleva a cabo de forma independiente al realizar un guiño o un encogimiento de hombros. El valor informativo de la comunicación no verbal reside en que puede producirse de forma consciente o inconsciente, o bien apoyar, ratificar o contradecir el sentido de los enunciados estrictamente lingüístico-verbales.

En la redacción de los textos del correo electrónico, *chat* o foro de debate emitidos en contextos informales, normalmente se trata de compensar, en la medida de lo posible, lo verbal no-lingüístico y lo visual con las posibilidades que ofrece el teclado del ordenador; pero, a diferencia de lo que sucede en la comunicación en presencia, los elementos sustitutivos son empleados de manera deliberada.

Para compensar la ausencia de las cualidades de la voz, se recurre a procedimientos como la reiteración de grafemas vocálicos, consonánticos y signos de puntuación o al empleo de mayúsculas. Para hacer lo propio con el canal visual, se recurre, sobre todo, a los emoticonos. Pero tales elementos en ningún caso suplen satisfactoriamente a los signos de los sistemas de comunicación no verbal, cuya reproducción, si no desafortunada, es incompleta.

Esto sucede, incluso, en la videoconferencia. Cuando asistimos virtualmente a la conferencia o clase magistral pronunciada por un especialista, nos hallamos ante un contexto parcelado, con independencia de que en la pantalla del ordena-

dor veamos la imagen del emisor ubicada en una coordenada espacial concreta. No tenemos una idea precisa acerca de qué hay fuera de los límites abarcados por la cámara que graba; no sabemos si el fondo que percibimos está preparado *ad hoc* y superpuesto a un entorno distinto. Contamos con el testimonio de profesores que afirman que imparten docencia con la parte inferior del pijama puesta y la cámara no lo registra.

Si reflexionamos acerca de la lengua oral y la lengua escrita, no debemos pasar por alto el hecho de que esta constituye un código sustitutivo que sirve para representar a aquella. Tradicionalmente, los lingüistas y, en especial, los gramáticos no solían prestar atención a las formas del lenguaje que no fueran las escritas de las obras literarias. Ello es debido a que los estudios gramaticales de Occidente nacieron con voluntad filológica, ya que se consideraba que la gramática de una lengua debía constituir la vía de acceso para la lectura de obras literarias¹⁰.

No obstante, a finales del siglo XIX, los neogramáticos detectaron algunos aspectos negativos en la lengua escrita, por lo que llegaron a afirmar que las letras son imágenes *groseras, torpes y, muy a menudo, erróneas* de los sonidos. En la continua evolución de la lengua, no suele darse una evolución paralela de la ortografía, por lo que esta con frecuencia refleja fenómenos de estados anteriores (por ejemplo, la *h-* en español, aspirada en otros tiempos, o la *b* y la *v*, correspondientes a una distinción que hoy no se practica). La escritura implica, por lo común, una elaboración de los textos y una finalidad culta.

La lengua oral se diferencia de la escrita por el cauce físico a través del cual se transmite y por las modalidades idiomáticas que le son connaturales. Entre los aspectos fundamentales en los que se puede basar su distinción, podemos citar, de acuerdo con A. Sánchez (1988: 47-48), los siguientes:

¹⁰ En este sentido, el *Arte gramatical* de Dionisio de Tracia se basa en el griego clásico y literario, y las *Instituciones grammaticae* de Prisciano describen la estructura de la lengua latina tal y como la emplearon Virgilio, Terencio, Cicerón, Horacio, Plauto y otros autores.

Lengua oral	Lengua escrita
Se realiza en presencia, con la intervención directa de los interlocutores, en un lugar y un espacio de tiempo determinados, concatenándose los estímulos y las respuestas.	Se realiza en ausencia del lector, sin la concatenación de los estímulos y las respuestas, dentro de un amplio margen temporal.
Se dan muchas cosas por sabidas gracias a la situación en que se desarrolla el acto comunicativo.	Necesita de la descripción situacional.
Se sirve de las palabras y de los signos de los sistemas de comunicación no verbal.	Utiliza las palabras y los signos de puntuación, pero no puede sustituir la entonación, los gestos o la mímica.
Abundan las repeticiones, las interjecciones y las exclamaciones.	Se procura evitar las repeticiones y el uso constante de las interjecciones y las exclamaciones.
Se producen constantes interrupciones entre los interlocutores, al captar con pocas palabras el mensaje y desear responder inmediatamente al estímulo.	El que escribe y el que lee no se interrumpen.
La sintaxis queda rota en numerosas ocasiones, y se usan con mayor libertad la morfología y la semántica.	La lengua escrita exige un uso correcto de la sintaxis y la morfología, y una mayor precisión semántica.
Cada hablante recrea la lengua de una forma que no es posible en otros tipos de habla, y menos aun en la escritura.	En la escrita no se puede reproducir exactamente la lengua oral, resultando muy pobre cuando se intenta hacerlo.
Es universal.	No lo es.
Tiene carácter temporal, y el usuario, al disponer de poco tiempo para reflexionar, con frecuencia se expresa con poca precisión y concisión.	Tiene carácter espacial, y el que escribe, al tener tiempo suficiente para reflexionar, puede ser más preciso y conciso.

Estas diferencias ponen de manifiesto la necesidad de distinguir metodológicamente la lengua oral con respecto a la escrita. La lengua es esencialmente oral, como lo prueban, entre otros, el hecho de que hay lenguas que no conocen la escritura, que se aprende a hablar antes que a escribir, que la lengua escrita supone la adquisición de un nuevo código más complejo, que el pensamiento es oral, que la evolución de las lenguas se lleva a cabo oralmente y no por escrito, que soñamos con sonidos el veinticinco por ciento del tiempo que estamos dormidos y que los sordomudos son mudos por ser sordos.

Los recursos audiovisuales, basados en la imagen y el sonido, permiten lograr una comunicación más perfecta y completa que la llevada a cabo mediante el empleo exclusivo de grafemas¹¹. Es un hecho constatado que, usados de manera adecuada, potencian las posibilidades de aprendizaje y retención (García Aretio, 2002: 177). Según los datos proporcionados por G. Norbis (1971: 15), la información retenida por los estudiantes tres días después de asistir a la explicación de una lección en la que se combinan lo oral y lo visual puede llegar a ser aproximadamente del 65 %, frente al 10 % y al 20 % si solo se recurre, respectivamente, a lo oral o a lo visual.

Según L. García Aretio, en el ámbito educativo, los recursos audiovisuales desempeñan, entre otras, las siguientes funciones: a) suplen numerosas tareas rutinarias del profesor; b) potencian la cantidad y la calidad de la información; c) presentan hechos y fenómenos que a menudo no podemos ver directamente; d) desarrollan actitudes críticas contra el aluvión de estímulos que se reciben y que *“pueden llegar a ser alienantes para el individuo”* (2002: 177).

La imagen constituye una fuente de la que emana un gran caudal de aprovechamiento pedagógico. La afirmación de que

¹¹ El nacimiento de la imprenta gutenberguiana constituye el primer paso de virtualización en la representación del grafismo. De esta manera, la aparición de Internet, con la sustitución de aquel soporte físico en papel por otro digital, supone una revirtualización de la escritura.

una imagen vale más que mil palabras ha de ser entendida en el sentido de que la imagen puede ayudarnos a entender determinados aspectos de la realidad que las palabras no pueden reflejar plenamente, es decir, que posee la propiedad de facilitar la explicación y representación mental de conceptos y procesos abstractos y complejos. Es lo que sucede en determinadas situaciones relacionadas con el ámbito emocional, en las cuales, a través de la imagen y no solo mediante el verbo, se despiertan nuestros más profundos sentimientos (Hai-Jew, 2009: IX).

Durante la etapa inicial de conocimiento del mundo del ser humano, la primera experiencia de aprendizaje es realizada a través de la conciencia táctil. En ella también aparecen el olfato, el oído y el gusto, superados rápidamente por la vista, que se convierte en el sentido rector de pensamientos, emociones y deseos. La visión supone una experiencia directa de la realidad y los datos proporcionados por ella constituyen la aproximación más completa que podemos tener acerca de la naturaleza de las cosas. Como explica D. A. Dondis, *“buscamos un apoyo visual de nuestro conocimiento por muchas razones, pero sobre todo por el carácter directo de la información y por su proximidad a la experiencia real”* (2004: 4), dado que nuestra experiencia a través de este sentido hace que seamos verdaderamente conscientes de la realidad.

La investigación centrada en el proceso de percepción trata de mostrar cómo ven los humanos a través de sus órganos visuales. Las teorías cognitivas intentan explicar cómo la mente maneja la información visual, y las pedagógicas proporcionan una explicación sobre el modo de procesar la información y su aprendizaje eficaz. Tales aspectos han sido aplicados a los usos de las imágenes en el entorno *e-learning* (Hai-Jew, 2009: 1).

Así, se han retomado las ideas de J. Piaget (2003), que se adaptan a la percepción del receptor en aras a su preparación y aprendizaje. En este contexto, la taxonomía de Bloom suele ser citada para tres tipos de aprendizaje: el cognitivo (conocimiento), el afectivo (actitudes) y el psicomotor (habilidades

físicas), y sus niveles: conocimiento, comprensión, análisis, síntesis y valoración. La escuela neo-behaviorista se centra en la importancia del contexto social en el proceso de aprendizaje (R. Gagné). Aquí suele haber acuerdo en una zona de desarrollo próximo (L. Vigotsky). Los estudiosos del tema han demostrado que las distintas circunstancias en los espacios virtuales pueden crear un sentido de co-presencia.

Hay autores que mezclan el desarrollo cognitivo y multimedia. R. C. Clark y R. E. Mayer (2008) han expuesto una serie de principios que giran en torno a conceptos prácticos:

- el *principio multimedia* sugiere que el uso de palabras acompañadas por imágenes ayuda a los individuos en su proceso de comprensión en mayor grado que solo el de palabras;
- el *principio de contigüidad espacial* indica que las palabras deberían ocupar el lugar de las imágenes;
- el *principio de modalidad* prueba que las palabras deberían darse de forma auditiva más que como texto en pantalla;
- el *principio de la contigüidad temporal* propone una sincronía entre el uso de las imágenes y el del audio;
- el *principio de redundancia* sugiere que las explicaciones deberían estar en audio o en texto, pero solo en uno de ellos; y
- el *principio de coherencia* se basa en que añadir información extraña puede perjudicar el aprendizaje.

La forma y la función del componente visual en los procesos de expresión y comunicación han experimentado un cambio notable en la era cibernética. Los sistemas simbólicos siempre han sido creados por el hombre de forma convencional con el objeto de la comunicación. En el transcurso del tiempo, lo que en origen fueron meras percepciones de distintos aspectos del entorno circunscritas en una mentalidad que tomaba como centro de gravitación la imagen, se han ido refinando y sofisticando hasta constituir conjuntos lógicos con la forma actual.

Estos sistemas simbólicos poseen un funcionamiento distinto al de las lenguas y la relación de sus elementos constitutivos entre sí o con la realidad que representan también es diferente. Nuestra capacidad visual es poderosa en el sentido de que, en un instante, percibimos y comprendemos con gran exactitud multitud de detalles y matices de aspectos diversos de la realidad que no entenderíamos en el mejor de los relatos. Como hace notar D. A. Dondis, (2004: 12):

El nivel representacional de la inteligencia visual está gobernado intensamente por la experiencia directa que va más allá de la percepción. Aprendemos acerca de cosas que no podemos experimentar directamente gracias a los medios visuales, a las demostraciones, a los ejemplos en forma de modelo. Aunque una descripción verbal puede ser una explicación extremadamente efectiva, el carácter de los medios visuales se diferencia mucho del lenguaje, particularmente por su naturaleza directa. No hay que emplear ningún sistema codificado para facilitar la comprensión ni esta ha de esperar a decodificación alguna. Ver un proceso basta a veces para comprender su funcionamiento. Ver un objeto proporciona en ocasiones un conocimiento suficiente para evaluarlo y comprenderlo. Este carácter de la observación no solo sirve como artificio que nos capacita para aprender, sino como nuestro vínculo más estrecho con la realidad de nuestro entorno. Confiamos en nuestros ojos y dependemos de ellos.

Los signos lingüísticos constan de un significante y un significado que, a su vez, hace alusión a un referente. Dentro del sistema de la lengua, la combinación de sus elementos significativos se rige por una serie de reglas sintácticas. Etimológicamente, *sintaxis* quiere decir ‘acción de disponer juntamente’, por lo que nos hallamos ante un conjunto de procedimientos o medios constructivos, como el orden de las palabras o el uso de las preposiciones. La sintaxis, en este sentido, consiste en el

estudio de las conexiones entre las piezas léxicas o grupos de piezas léxicas, ya que, si bien es cierto que la cadena hablada posee un orden lineal, también lo es que a este orden impuesto por las condiciones materiales de realización subyace otro estructural que el lingüista debe establecer y analizar.

Una oración o una secuencia de oraciones se hacen inteligibles cuando el saber implícito del hablante reconoce las conexiones que vienen establecidas entre sus constituyentes. Por este motivo, señala L. Tesnière (1994) que la sintaxis consiste en el estudio de las conexiones y su jerarquía, es decir, de la estructura formal interior del discurso. Con todo, podemos llamar sintaxis al estudio de las conexiones y significaciones gramaticales en la estructura del discurso en orden a explicar con claridad nuestros pensamientos.

Si dominamos un idioma, al poseer un buen conocimiento del léxico, de las reglas de la gramática, de la pronunciación, de los rasgos específicos de las distintas clases de situación comunicativa y de la elección lingüística idónea a cada una de ellas, tanto en la elaboración como en la interpretación de enunciados, esto es, si somos competentes comunicativamente, podremos comprender fácilmente el significado de las distintas secuencias lingüísticas dentro del contexto en que son emitidas.

Los elementos básicos del sistema visual que constituyen la esencia de este tipo de comunicación, lo que vemos o percibimos, son el punto, la línea, el color, el contorno, la dirección, la textura, la escala, la dimensión y el movimiento. Tales elementos se asocian en la formación de mensajes icónicos y simbólicos, que constituyen un todo unitario del mismo modo que el texto o discurso en el caso de la lengua. Sin embargo, estos mensajes poseen en muchos casos un valor significativo superior al textual y los estímulos provocan en el receptor una respuesta emotiva de mayor calado.

La creación de la imagen requiere una técnica e igual que su adecuada comprensión un cierto grado de alfabetización (Hai-Jew, 2009: 16). Las normas elementales para la elaboración de

un enunciado visual están condicionadas, según Pericot (2005), por nuestra “experiencia sensorial observacional” (recordemos que las imágenes son representaciones del mundo real), así como por la “experiencia comunicativa o comprensiva”. En el primer caso, en una fase inicial, se configura el “plano de la observación”, empírico, basado en un saber *a priori*, intuitivo, no convencional, que se produce por la analogía de la imagen (representante de la cosa) con el objeto real. En el segundo, se halla el “plano de la comprensión”, definido por un saber categorial en el que se tienen en cuenta sus usos sociales.

Este sistema posee su propia sintaxis, distinta de la lingüística. En él, al menos en el caso de la imagen estática, el mensaje se presenta con una organización que difiere de la lineal del discurso oral o escrito, y su interpretación, lejos de producirse en secuencia, se realiza en bloque. Además, hemos de tener en cuenta que si, como se ha indicado anteriormente, en el sistema de la lengua se da una asociación arbitraria entre el signo (más concretamente, entre su significado) y la realidad que representa, en el sistema visual de carácter icónico, la relación es analógica: entre sus elementos y la realidad que representan existe una relación de analogía o proporción. Como explica D. A. Dondis (2004: 16),

En el lenguaje, la sintaxis significa la disposición ordenada de palabras en una forma y una ordenación apropiadas. Se definen unas reglas y lo único que hemos de hacer es aprenderlas y usarlas inteligentemente. Pero en el contexto de la alfabetidad visual, sintaxis solo puede significar la disposición ordenada de partes y sigue en pie el problema de cómo afectarán las decisiones compositivas el resultado final. No existen reglas absolutas, sino cierto grado de comprensión de lo que ocurrirá en términos de significado si disponemos las partes de determinadas maneras para obtener una organización y orquestación de los medios visuales.

En el ambiente del *e-learning*, la imagen puede ayudar a los alumnos a la comprensión de aspectos dificultosos en el aprendizaje, reforzar con eficacia los contenidos transmitidos mediante la lengua, oral o escrita, o por el sonido no lingüístico, además de constituir un elemento que motiva y relaja al alumno ante la previsible dureza y densidad de los contenidos, muchas veces áridos y, por ello, poco atractivos a la vista si se presentan de forma escrita (García Aretio, 2002: 180-181).

La investigación sobre la educación hace referencia a los denominados *aprendices visuales*. Se trata de aprendices que prefieren recibir información a través de este canal, normalmente en combinación con otros métodos vehiculares de información (Hai-Jew, 2009: 89). El aprendizaje visual es uno de los métodos más adecuados para desarrollar las habilidades del pensamiento, pues posibilita pensar con mayor claridad y establecer asociaciones mentales con más facilidad, precisar conceptualmente, así como elaborar, organizar, priorizar y detectar la información de mayor relieve, además de estimular el pensamiento crítico del alumno.

Una adecuada selección de imágenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje aumentará la motivación del alumno en el ámbito académico y potenciará su reflexión a partir de la imagen en su vida cotidiana, con lo que su aprendizaje integral será más prolongado. La unión de lo visual y lo verbal potenciará procesar mejor sus conocimientos.

La memoria visual tiene una capacidad limitada (Ware, 2004: 352-354). Por este motivo, los profesionales dedicados a la enseñanza en modalidad *e-learning* han de ser conscientes de que hay que tratar de compensar tal limitación con un conocimiento adecuado de la información que debe ser administrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como sugieren R. C. Clark y R. E. Mayer (2008), los estudiantes no deben ser abrumados con un exceso de información visual, sino que han de proporcionárseles imágenes convenientemente seleccionadas que sirvan de apoyo al proceso de aprendizaje

y eliminar otras que, aunque atractivas para la vista, sean meramente decorativas.

Como ya se ha apuntado, en el nuevo contexto virtual se han difuminado los límites tradicionalmente establecidos entre los sistemas de comunicación. En un primer momento, los lingüistas se interesaron por las diferencias existentes entre lengua oral y lengua escrita. Más tarde, se ocuparon de la comunicación no verbal. Y, desde hace años, del lenguaje que se transmite a través de la Red. Y es que este constituye un todo unitario y globalizador en el que se incluyen los códigos mencionados. En este punto, por lo que respecta a la comunicación lingüística, a la dicotomía tradicional lengua oral / lengua escrita, D. Crystal (2002: 62) añade una nueva forma comunicativa, la *Ciberhabla* (*Netspeak*), que se nutre de las características de ambas¹². Nos encontramos ante una “virtualización de la lengua hablada” (Salazar, 2001) en la que se realiza en la escritura una simulación de la lengua oral, normalmente la más informal.

Por ello, volvemos a insistir en esta cuestión, en los textos formulados en contextos informales a través de las herramien-

¹² A juicio de este autor, salvo ciertos aspectos menores, “no hay nada en el lenguaje de la escritura tradicional que se parezca ni remotamente a la flexibilidad dinámica de la web” (2002: 232). Debido a las opciones que ofrece Internet, su empleo contribuye a un incremento en el uso de la lengua escrita, si bien con ciertas particularidades que indicaremos más adelante. Asimismo, asistimos a un proceso de cambio en el canon. Como apunta F. Marcos Marín, “el desarrollo de los medios de comunicación comporta un cambio en el canon. La lengua escrita, la lengua leída, por tanto, ya no es sobre todo la lengua literaria, más cuidada, sujeta a las convenciones retóricas tradicionales. Los hablantes reciben una avalancha de información lingüística desde su nacimiento, sobre todo de lengua oral, a través de la radio y la televisión, también de lengua escrita, en los libros escolares y los periódicos. A todo ello se añade el nuevo refuerzo que supone Internet. // A medida que Internet va desplazando a la televisión como ocupación a la que los adolescentes dedican el mayor número de horas, a medida que va ocupando espacios escolares y penetra en las empresas, su papel lingüístico como soporte de textos crece, y lo hace hasta alcanzar una dimensión que obliga a nuevas actitudes” (2000-2001).

tas comunicativas de las que también se sirve el *e-learning*, como el correo electrónico, el *chat* o el foro de debate, con frecuencia se trata de lograr una contextualización sin recurrir a la descripción situacional, por ejemplo, como ya hemos mencionado, mediante el empleo de emoticonos (Morala, 2001), que pretenden reflejar la actitud desde la que ha de interpretarse el mensaje, o reproducir las cualidades no verbales de la voz, así como fenómenos de fonética sintáctica, dialectal, sociolectal o coloquial (Yus, 2001; Sanmartín, 2007) .

Además, como adelantábamos en la “Memoria científica”, la función comunicativo-informativa pasa a primer plano, por lo que el estilo y la corrección sintáctica pasan a un segundo plano. Por eso, muchas veces nos encontramos ante una sintaxis elíptica, distorsionada, fragmentada y, en general, poco elaborada y, por el carácter oral y dialógico de los textos que propician tales herramientas, se prescinde en ellos muchas veces de fórmulas iniciales de saludo como si se tratara de una conversación presencial. También se da, como sucede en la lengua oral, una tendencia bastante acusada a repeticiones, interjecciones y empleo abusivo de palabras *ómnibus*.

En la elaboración de cualquier tipo de texto, debemos tener en cuenta el contexto, la intención comunicativa y el destinatario. Como se ha señalado, en *e-learning* estamos ante un contexto formal. ¿Qué tipo de lengua debemos emplear? La estándar o común, el modelo de lengua en el que se encuentran neutralizadas todas las diferencias, es nuestra propuesta. Este modelo de lengua hace que se entiendan los hablantes de las diferentes comunidades, y se caracteriza por la corrección lingüística y la sencillez expresiva. Consiste en lo normal más lo correcto. Por tanto, los textos del entorno *e-learning* requieren adecuación léxica, morfosintáctica y, por supuesto, ortográfica.

Los alumnos han de cuidar el empleo de los signos de puntuación y los diversos fenómenos con los que tratan de reflejar la lengua oral a los que nos hemos referido anteriormente, en sus diversas comunicaciones, bien con el profesor bien con los

compañeros. Por su parte, los profesores han de extremar el cuidado en materia lingüística y servir de modelo de referencia a los alumnos, tanto en los textos que redacten para establecer la comunicación con ellos a través de las herramientas mencionadas como en los docentes, como es el caso de las unidades didácticas.

Esta es una de las conclusiones que reflejamos en la “Memoria científica”, porque parece descuidarse la importancia de estas unidades didácticas. En ellas, además de cuidar los aspectos relacionados con el arte de escribir correctamente el idioma, se deben prestar especial atención a otros que también poseen su importancia por cuestiones de claridad.

Destacábamos, por su importancia: el tamaño de la letra (no son recomendables los caracteres muy pequeños); el interlineado; la medida y organización de los párrafos (los excesivamente largos conducen con frecuencia al desaliento, y si se incluye en cada uno una idea principal o dos relacionadas entre sí, suele motivar para la lectura de los siguientes); el empleo de metáforas, analogías, ejemplos, comparaciones e imágenes, seleccionados con vistas a que puedan resultar interesantes, estimuladores y, sin ninguna duda, aclaratorios de la ideas en cuestión; la adecuada secuenciación jerarquizada en la que se limiten los asuntos tratados mediante títulos, epígrafes o encabezamientos; la cohesión entre las partes del texto para facilitar su lectura y comprensión; el nivel de concreción; y la densidad de las ideas.

Como conclusión de lo expuesto en este capítulo, hemos de señalar que los recursos audiovisuales han contribuido notablemente a la superación de la comunicación llevada a cabo mediante el uso exclusivo de la letra.

En el caso de los visuales, la imagen, sola o en combinación con la palabra, ayuda en los procesos de delimitación y comprensión del mundo y facilita la explicación de conceptos, procesos abstractos y situaciones relacionadas con el ámbito emocional. La imagen posee una sintaxis propia, distinta de

la lingüística, y el mensaje emitido a través del canal visual tiene en numerosos casos un valor significativo superior al lingüístico, si bien requiere un cierto grado de alfabetización. La imagen puede reforzar los contenidos transmitidos mediante la lengua, oral o escrita, o el sonido no lingüístico, además de constituir un elemento motivador del alumno.

El aprendizaje visual es uno de los métodos más adecuados para desarrollar las habilidades del pensamiento y, como consecuencia de su capacidad para establecer asociaciones mentales, constituye un elemento que contribuye al pensamiento crítico del alumno.

No obstante, la memoria visual tiene una capacidad limitada, por lo que en el entorno *e-learning* ha de compensarse tal limitación con un conocimiento adecuado de la información que debe ser administrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionándose las imágenes convenientemente seleccionadas que sirvan de apoyo y refuerzo en este proceso. En dicha modalidad de educación a distancia, nos hallamos ante un contexto formal, por lo que en sus textos, tanto en los formulados por los alumnos o los profesores en sus diversas facetas, solos o acompañados de la imagen, volvemos a insistir en que ha de emplearse la lengua estándar o común, y han de estar presididos por la adecuación léxica, morfosintáctica y ortográfica.

COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, E-LEARNING Y LENGUA ESPAÑOLA: PARADIGMAS YUXTAPUESTOS EN EL ENTORNO DIGITAL

INTRODUCCIÓN

La necesidad de comunicarse es un proceso que nace con la evolución de la especie humana. Hace veinte mil años, el hombre ya dibujaba utilizando instrumentos rudimentarios creados por él. De esta forma, plasmó en los muros de las cuevas su relación con la naturaleza y con sus semejantes. Los frescos decorados en las cuevas de Altamira (España) y Lascaux (Francia) son evidencia de las primeras manifestaciones gráficas del arte paleolítico y las extraordinarias revelaciones que el hombre cuaternario legó para la historia¹³.

Ciertamente, es difícil pensar que el hombre prehistórico fuera pionero de la comunicación visual, de registrar mensajes codificados para dejar testimonio de sus acciones, pero estas evidencias permiten aproximarnos a su forma de vida, pues pintó a los animales que cazaba y representó a los elementos de la naturaleza como él los apreciaba. Así, dejó huella de su paso por la Tierra y de su relación con el medio en que vivió.

¹³ J. González y A. Moure (2000): *El origen del Hombre. Historia de la humanidad*. Madrid: Alianza, pp. 118-119.

También, desde la antigua Grecia, Aristóteles se ocupaba de la comunicación a través de su tratado sobre Retórica, definiéndola como la “*búsqueda de todos los medios de persuasión que tenemos a nuestro alcance*”¹⁴. Hoy existen innumerables análisis de la comunicación, la mayoría constituyen aportaciones desarrolladas a partir de mediados del siglo XX y asumen diferentes perspectivas, por lo que encontramos una diversidad de estudios conforme a diferentes áreas como retórica de la comunicación, medios de comunicación, comunicación de masas, comunicación organizacional, oral, persuasiva, interpersonal, visual, gráfica y muchas otras más.

Ya, a finales del siglo XX, avanzan las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC). Entre estos avances, es destacable la incursión de Internet, lo que está propiciando el surgimiento de una industria del entretenimiento con características propias. Este nuevo escenario está impulsando activamente la presencia creciente de contenidos audiovisuales en la Red. Actualmente, el medio está aprovechando las potencialidades derivadas de su capacidad intrínseca de difusión; precisamente, es en el ámbito del entretenimiento donde se están desarrollando nuevos productos audiovisuales que, desde la hibridación de géneros y formatos consolidados, buscan tímidamente ajustarse a las potencialidades propias del medio.

De esta forma, se intuye un cambio significativo que puede producirse en el panorama audiovisual con la creación de contenidos concebidos y realizados teniendo en cuenta al máximo las especificidades del medio electrónico y, en concreto, la interactividad. Para ello, la aparición de la Web 2.0 está afianzando de forma mucho más acelerada la aplicación de nuevos modelos narrativos que forman contenidos audiovisuales de creación colectiva, lo cual está generando a su vez una cultura

¹⁴ K. D. Berlo (1969). *El proceso de la comunicación: Introducción a la teoría y la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo, p. 7.

de la llamada “creación colectiva” o “inteligencia colectiva” que ofrece nuevas formas de expresión en la Red¹⁵.

Así, diferentes autores han aportado definiciones del término *comunicación* desde muy diversas perspectivas:

Gerbner la define como “la interacción social por medio de mensajes que pueden codificarse formalmente; son símbolos o sucesos que representan algún aspecto compartido de una cultura”¹⁶.

Berelson la caracteriza como “la transmisión de información, ideas, emociones o habilidades, mediante símbolos, palabras, imágenes, cifras, gráficos, etc.”¹⁷.

En relación con el binomio comunicación-hombre, la percepción de una imagen está en estrecha relación con la manera en la que cada individuo puede captar la realidad y, al mismo tiempo, está vinculada con la historia personal, los intereses, la educación del hombre y su contexto cultural. El resultado obtenido por las cámaras no es una copia de la visión real, y, por tanto, se requiere la interpretación de sus convenciones para descodificar el mensaje. En cuanto a la forma de percibir y asimilar esta información, hay dos teorías:

- La **realista**, apoyada por André Bazin y Siegfried Kracauer, afirma que no existe ninguna diferencia entre la percepción audiovisual y la percepción del mundo real. En lugar de alternar la percepción, la amplían y la extienden.
- La **semiótica**, defendida por Umberto Eco, quien piensa que no existe ninguna vinculación entre el mundo y la percepción audiovisual, y se asigna todo el peso a la actividad de significación.

¹⁵ N. Lloret Romero y F. Canet Centellas (2006): “Nuevos escenarios, nuevas formas de expresión narrativa: la Web 2.0 y el lenguaje audiovisual”, *Hipertext.net*, núm. 6.

¹⁶ Reed H. Blake y Edwin O. Haroldsen (1989): *Una taxonomía de conceptos de la comunicación*. México: Nuevomar, p. 3.

¹⁷ Ídem, *ibid.*

Además, las ilusiones fisiológicas tienen su fundamento en la propia configuración del ojo. Las ilusiones psicológicas y las ilusiones lógicas están determinadas por los preconceptos que constituyen la percepción. Estas normas que pautan cualquier proceso de comunicación constituyen una parte importante del léxico visual. Cada medio, fotografía, pintura, dibujo, cómic, cine, televisión, publicidad, etc. ha desarrollado un conjunto de normas particulares, aunque, en muchos casos, se han transvasado de unos medios a otros enriqueciéndose mutuamente.

También en el ámbito docente las imágenes pedagógicas constituyen de una manera cierta un tipo particular de imágenes persuasivas. A menudo, damos a entender que las imágenes pedagógicas simplemente pretenden que se adquieran nuevos conocimientos. En cierto sentido, esto es verdad, pero, a pesar de esta afirmación, las imágenes de Historia, de Religión o de Arte pueden transformar las actitudes de los estudiantes que las miran. Esto se debe al hecho de que ciertos aspectos connotativos de estos mensajes-imágenes a menudo ganan protagonismo al contenido reconocido.

Conocer este *léxico visual* es una tarea tan difícil o más aún que conocer el léxico de un idioma. Solo puede realizarse con el uso, aunque muchos de sus elementos son ya comunes y perfectamente identificables por cualquiera de nosotros.

Sin embargo, hay que enfatizar diversos aspectos de este léxico, sus significados y los usos que les corresponden en diversos medios¹⁸. De esta forma, para acercarnos al lenguaje audiovisual, es útil establecer una comparación con el lenguaje escrito ordinario:

¹⁸ <http://enebro.pntic.mec.es/~phum0000/cam/temados.htm#cinco>

Lenguaje ordinario	Lenguaje audiovisual
Morfología (Partes de la oración)	Fotografías, planos
Sintaxis (Relaciones y funciones dentro de la oración)	Montaje
Semántica (Significados)	Valor expresivo de planos, secuencias y <i>filmes</i> .

CONCEPTO DE IMAGEN

El ser humano necesita exteriorizar sus pensamientos, ideas, sentimientos y emociones. Emplea para ello diferentes lenguajes basados en gestos, palabras, sonidos e imágenes. Por eso, el lenguaje visual es el más universal de todos, permite cierto grado de relación y comunicación, independientemente del idioma y la cultura. Una imagen es la representación visual de un objeto, una persona, un animal o cualquier otra cosa plausible de ser captada por el ojo humano a través de diferentes técnicas como la pintura, el diseño, la fotografía, el vídeo, etc.

Cada imagen representa una información de carácter óptico. En la imagen todo se percibe; por consiguiente, debemos entresacar sus normas de las leyes propias de la visión. Aquí tiene interés el ver cómo en la tradición de la imaginería occidental, la representación por medio de imágenes pugna, a partir del siglo XIV, por convertir el dominio de la representación en su apariencia visual. De esta forma, la realidad va desprendiéndose paulatinamente de su carácter simbólico y jerárquico para ser solamente aquello que puede ser visto (además, sabemos hoy cómo, al menos en un principio, esta aproximación nueva a la realidad pasa por el estudio privilegiado de un órgano: el ojo. Así, podemos encontrar aquí, junto al estudio de la perspectiva naciente, todas las características definitorias que siglos más tarde justificarían el predominio de un medio de representación: la fotografía).

Esta información, puramente óptica en principio, puede ser ulteriormente apprehendida como estimulante de sensaciones táctiles (la línea, por ejemplo), cinéticas, auditivas, etc. De esta manera, numerosos cuadros nos dan buena muestra de ello, así como ha sido profusamente utilizado por el cine antes de la llegada del sonoro (un ejemplo nos lo brinda Sergei Eisenstein en *Octubre*, donde el montaje alternado de un oficial y su metralleta nos hace “ver” el sonido de esta al ser disparada). Este fragmento óptico de la realidad hecho material posee, en su propia materialidad, una independencia respecto a las apariencias que vehicula, lo que posibilita la existencia de una historia de las representaciones visuales¹⁹.

La imagen se nos aparece, de esta manera, como un objeto de estatus doble, es decir, por un lado, es un objeto del mundo; por otro, sustituye, al menos fragmentariamente, a ese mundo. Nuestros hábitos adquiridos mediante el constante vivir entre imágenes nos complican darnos cuenta de esta contradicción intrínseca a la imagen –de la que tanto partido ha sacado el arte contemporáneo–.

Pero una imagen no agota toda su eficacia una vez cumplida una misión puramente transitiva o representacional; con frecuencia, esta viene a apoyarse en una dimensión estética fundamental, como, por ejemplo, al hablar de las “funciones del lenguaje”. Además, muchas imágenes parecen imponerse a nuestra percepción con una fuerza insospechada.

En los últimos años, los estudios centrados en el concepto de *Imagen* –y los intentos por medirla y modificarla– han crecido enormemente, situándolo como el vértice sobre el que giran buena parte de las estrategias de comunicación y mercadotecnia de todo tipo de organizaciones (desde empresariales a políticas, pasando por fundaciones, universidades, etc.).

¹⁹ A. Moles (1981): *L' image. Communication fonctionnelle*. París: Castermann.

Tanta es la importancia que las imágenes han llegado a poseer en nuestro mundo que algunos autores consideran que la nuestra se ha convertido en una sociedad de pseudoacontecimientos, es decir, una sociedad donde las representaciones de la realidad acaban siendo más importantes que la realidad misma. Pero la profundización en el estudio del concepto de *Imagen* y este oscurantismo conceptual ya habían sido denunciados por autores como Joan Costa, quien, en su momento, enumeraba algunas de las diversas –y distintas– aplicaciones más habituales del término: imagen mental, de empresa, imagen de marca, visual, gráfica, material, corporativa y global²⁰.

Capriotti (1999), por su parte, concentraba las posibles definiciones de *imagen* en tres grandes grupos²¹: imagen-ficción, imagen-ícono e imagen-actitud.

De este modo, los diferentes estudiosos comparten la opinión de distinguir nítidamente los dos tipos posibles de acercamiento al término de *imagen*. El primero, desde la perspectiva visual (icónica, gráfica, fílmica, material); el segundo, y de forma más decisiva, el de su perspectiva mental²², que entiende que la imagen es una representación, estructura o esquema mental que tiene cada público acerca de un objeto (empresa,

²⁰ <http://www.joancosta.com>

²¹ P. Capriotti (1999): *Planificación estratégica de la imagen corporativa*. Barcelona: Ariel, pp. 16-26.

²² Dentro de esta se encontraría la que se denomina *Imagen Corporativa*, un término con el que se pretende delimitar el campo de actuación de la imagen en el terreno de las organizaciones (esta dimensión ha sido especialmente desarrollada durante los últimos años). La esencia de la imagen corporativa es la misma que la imagen mental de la que hablamos, es decir, la misma asociación intangible de una realidad, pero cuando esta es una empresa. Así lo asegura Capriotti (2004), cuando la define como “la estructura o esquema mental sobre una compañía que tienen sus públicos, integrada por el conjunto de atributos que los públicos utilizan para identificar y diferenciar a esa compañía de las demás”, o LOSADA (2002: 69), cuando la define como “el resultado global de la aprehensión personal de los atributos racionales y emocionales significativos asociados a una organización”.

marca, producto o servicio), conformado por un conjunto de atributos “*que permiten al sujeto una forma de conocimiento de los ámbitos donde éste vive*”²³.

LA IMAGEN EN LA SOCIEDAD Y EN LA EDUCACIÓN

La representación de la realidad, que es la imagen, se forma a partir de los estímulos que la persona recibe de determinadas fuentes de información que, de forma general, pueden englobarse en dos categorías diferentes y complementarias: fuentes directas (cuando la información se recibe sin ningún tipo de intermediarios, es decir, a partir de la experiencia personal o del trato directo); fuentes indirectas (cuando la información procede de un intermediario, es decir, se recibe desde un mediador que puede ser una persona –relaciones interpersonales– o los propios medios de comunicación).

Cada individuo recibe la información de buena parte de estas fuentes –a la vez o sucesivamente–, por lo que la separación de estas fuentes potenciales de estímulos que hemos realizado es solo artificial. Será la combinación de varias o de todas ellas la que conseguirá generar una determinada imagen. Cuando la persona accede al conjunto de esta información, inicia con ella un procesamiento mental que pasará por diferentes fases, como son la de comprensión, la de aceptación (como modelo válido de representación de la realidad) y la de retención, fase en la cual la información ya ha derivado en una imagen concreta, con lo que ya está en disposición de dar forma a las opiniones y, consecuentemente, a los comportamientos de cada sujeto sobre esa realidad concreta.

De entre todas estas fuentes potenciales de imagen directa e indirecta, lo cierto es que los medios de comunicación siem-

²³ J. Benavides (2001): “Una observación cualitativa sobre la publicidad en televisión durante el año 2000”, en J. Villafañe, *El Estado de la Publicidad y el Corporate en España y Latinoamérica*. Madrid: Pirámide, p. 35.

pre han representado un vehículo muy atractivo para todo tipo de organizaciones y empresas por su alta capacidad de alcance e influencia, tanto a partir de su dimensión puramente publicitaria (*advertising*), como de su dimensión informativa (*publicity*)²⁴.

Por lo que respecta a los códigos visuales, en la comunicación hay que mencionar que suponen una nueva herramienta para la educación. Para algunos teóricos de esta disciplina, representa la mejor manera de comprender y de estudiar, según las teorías asociadas a los estilos de aprendizaje, en las que se recomienda la utilización de estrategias visuales o auditivas en consonancia con la tendencia más desarrollada en el alumno. De esta forma, sean cuales sean los soportes audiovisuales que se utilicen en el aula, hay que conocer los factores que estén involucrados en su percepción para seleccionar los estímulos que se presentan a los estudiantes.

Como recogíamos en la “Memoria científica”, hemos analizado las distintas relaciones entre la imagen y su significado, que ampliamos a continuación:

- **Relación redundante: imagen=concepto.** Es la más común de las vinculaciones. Se utiliza mucho para enseñar a leer, ya que los niños transitan del *mundo de las imágenes* al *mundo simbólico de las palabras*. También se utiliza en la enseñanza de la Geometría para la transición de la imagen concreta a la representación de esta imagen en un plano y, finalmente, a su abstracción simbólica como figura geométrica.
- **Como anclaje de un concepto.** Un concepto abstracto se puede “anclar” con una imagen que interprete ese concepto. No es su sinónimo, pero evoca o aporta información al concepto. Por ejemplo, evocar la “tranquilidad” con una fotografía o música lenta. Crear la atmósfera histórica a través de un *collage* con referencias de la época: armas,

²⁴ Acercamiento al estudio de la Imagen Publicada: definición y casos Dr. José Carlos Losada Díaz. <http://www.reddircom.org/textos/ima-pbl.pdf>

mapas, vestuario, símbolos. Por consiguiente, las imágenes anclarán el concepto funcionando como una unidad.

- **Como representación del concepto.** Es el caso de diagramas y simulacros de acciones que son muy difíciles de entender o apreciar a simple vista. Por ejemplo, los procesos biológicos o la demostración de teoremas. A través de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC), se desarrollan programas de simulación gratuitos en la Web que se utilizan en cualquier asignatura.
- **Como asociación a sus intereses.** Se trata de la utilización de *imágenes significativas* para los alumnos. Dichas imágenes pueden hacer referencia a sus gustos, aficiones, programas favoritos; o bien, a su entorno inmediato: calles, edificios, paisajes, personas cercanas.
- **Como nuevo conocimiento.** A través de la percepción, lo aprendido supone un incentivo para la adquisición de un nuevo conocimiento. Según Jarrold Kemp, “*lo que se percibe es un nexo entre el pasado, que permite dar significado a las cosas, y el futuro, que permite interpretarlas*”²⁵.
- **Como creación de mundos.** Son espacios que el ser humano solo interioriza en su imaginación y que se reflejan en el arte.
- **Las imágenes como resignificaciones.** Se trata de crear nuevos significados en mensajes preexistentes. Por ejemplo, en el cine, introducir música de fondo triste en una escena alegre, con lo que se conseguirá dar un carácter ficticio a la escena. Y viceversa: dotar de música alegre de fondo a una escena triste, con lo que se producirá un efecto inquietante y gracioso.

²⁵ J. Kemp (1973): *Planificación y producción de materiales audiovisuales*. México D.F.: Representaciones y Servicios de Ingeniería.

EL LENGUAJE AUDIOVISUAL

Los medios audiovisuales, en buena parte, configuran la cultura en el momento actual. La explosión de la información, la saturación de medios, su acceso a los dominios privados de las personas y la publicidad que articula las esferas mediáticas y del consumo, etc. constituyen un flujo de significadores sobre niños, jóvenes y adultos. Estos fenómenos que algunos autores han denominado “hiperrealidad” generan una “pedagogía cultural” que es más significativa y mucho más eficaz que la que se desarrolla en los contextos educativos tradicionales, desde los que los intentos de abordar este problema han sido más bien escasos.

Las propuestas prácticas basadas en la idea de que las personas deben dotarse, a través de la enseñanza, de conocimientos que les permitan manejar y “no ser manejadas” por el mundo y la cultura audiovisual son escasas y las aproximaciones a este problema, en general, suelen ser más de carácter teórico que práctico.

Los medios audiovisuales se han estudiado desde distintas perspectivas por las siguientes razones: el alto grado de consumo, ya que dependemos de los medios; su importancia ideológica, puesto que nos ofrecen el punto de vista desde el que se interpreta la realidad sociológica; las normas y los valores sociales, ya que se construye por el contacto con los medios.

Como consecuencia de este estudio pormenorizado de los medios de comunicación, algunos autores han acuñado el término “sociedad de la imagen”, cuyas características son las siguientes: *rapidez; complejidad; globalización de la información; nuevas comunidades; nuevos ámbitos de expresión; intertextualidad; cambios en la representación icónica; transformaciones sociales y de consumo; supresión de barreras espacio-temporales; inéditas opciones para el entretenimiento y la información.*

Por tanto, comunicar es el arte de relacionarse o contactar con los demás, lo que nos ayuda a tener una vida más fácil.

Se trata de una habilidad que se aprende a medida que vamos creciendo.

Todas estas reflexiones confirman la aseveración del pensador griego Aristóteles, quien denominó al ser humano “animal político”²⁶, con lo que quiso destacar que es social por naturaleza o, lo que va a ser análogo, que es un ser referido y orientado en su propia esencia para vivir en sociedad. Más tarde, Ortega y Gasset lo definió como “un animal político y social”²⁷, por lo que se deriva que las sociedades surgen como un aglutinante de creencias, valores, sentimientos, emociones, recuerdos, hábitos colectivos e impulsos comunes que van a influir en sus decisiones, en sus proyectos racionales y, en último extremo, en sus costumbres.

Pero, ¿de qué forma comunicamos?: mediante la palabra (con o sin imagen), a través de los gestos y al utilizar los medios audiovisuales.

De esta manera, al comunicar, se emplea una serie de factores que va más allá del uso de la lengua porque hay que atraer la atención del espectador con entretenimiento. En la comunicación de masas, las expresiones o enunciados se manifiestan públicamente a través de medios técnicos de difusión a un público heterogéneo. Las diferencias con la comunicación interpersonal son las siguientes:

- a) En la comunicación de masas, el emisor es colectivo, mientras que en la interpersonal es individual.
- b) En la comunicación de masas se da el fenómeno de la audiencia; que es un grupo heterogéneo que vive en diferentes escalas culturales y que, en un determinado momento, coincide en una misma realidad mediática.
- c) El canal es diferente en las dos comunicaciones.

²⁶ Aristóteles: *La política*.

²⁷ J. L. Ortega y Gasset (1987): *La rebelión de las masas*. Madrid: Alianza.

- d) Las probabilidades de persuasión son mayores en la comunicación de masas, ya que es un medio más rápido porque llega a todos.
- e) El mensaje “desaparece” en la comunicación interpersonal, en tanto que en la comunicación de masas se convierte en producto de consumo.

En este sentido, la clave del lenguaje audiovisual es que el significado del mensaje viene dado por la interacción sonido-imagen dentro de un contexto secuencial. La música, los efectos sonoros, los ruidos y los silencios colaboran en la transmisión del mensaje, no como fondo o complemento, sino conformando realmente el mensaje.

Volvemos a señalar ahora los elementos del lenguaje audiovisual que, por razones de método, los dividimos en cuatro grupos:

- a) morfológicos, formas que integran un discurso mediante diferentes elementos visuales y sonoros;
- b) sintácticos, reglas con las que se unen u organizan las formas para construir el discurso;
- c) estéticos, propiedades de armonía, agrado y belleza en el discurso; y
- d) los significados que se transmiten a través del discurso.

Además, cuando hablamos de lenguaje, nos referimos a un conjunto de signos. Según Umberto Eco, un signo es un convenio de expresión, es decir, es una unión entre algo material (perceptible por los sentidos) y un concepto llamado significado. Un signo consta de tres propiedades. En primer lugar, el significado o concepto que en nuestra mente hace aparecer el significante; en segundo lugar, el significante o representación del signo creado en nuestro cerebro; por último, el referente o realidad que el signo representa.

El estudio de los signos se presenta como una ciencia omnicomprendensiva. Desde que se concibió la semiología o la semiótica en el siglo XX, se ha postulado como una ciencia que

incorpora toda la experiencia y todo el saber, ya que todo es signo, todo tiene esa doble faz de significante-significado (que puede también traducirse en términos de lo sensible y de lo inteligible): lo que sirve de signo suele llamarse “significante”, mientras que a aquello a lo que se refiere el signo –aquello que da a conocer– se le llama “significado”²⁸.

Umberto Eco llega a formular en su máxima radicalidad –si bien a modo de hipótesis– una interpretación estrictamente sémica del mundo:

¿Y si el mundo entero y las cosas no fueran más que signos imperfectos de interpretantes²⁹ externos, del mundo de las ideas? Toda la teoría platónica no es más que una doctrina del signo y de su referente metafísico (...). ¿Y si el mundo fuera el efecto de un designio divino que construye la naturaleza para poder hablar al hombre? (...). El universo es una teofanía: Dios, que manifiesta por signos qué son las cosas, y por medio de éstas nos encamina hacia la salvación³⁰.

De esta forma, todos los lenguajes son convenciones aceptadas. Se tiende a interpretar algunos símbolos de la misma manera por cualquier persona integrante de un grupo definido. Los artistas y filósofos pueden influir en los demás introduciendo nuevos símbolos y reglas y rechazando los antiguos³¹. En la comunicación audiovisual, el lenguaje indirecto es el único capaz de conmover, de garantizar el movimiento del sentimiento, de la emoción. Un ejemplo son los campos vacíos.

²⁸ U. Eco (1976): *Signo*. Barcelona: Labor, p. 11.

²⁹ El interpretante no es el sujeto que interpreta el signo, sino un signo con el que se interpreta otro signo. Vendría a ser una versión semiótica del *sentido*, en cuanto contenido conceptual evocado por el signo para manifestar lo *significado*. Para Eco, sin embargo, *lo significado* no comparece jamás, pues no es posible salir del signo.

³⁰ Eco, *Signo*, *ob. cit.*, pp. 110-111.

³¹ D. Arijón (2003): *Gramática del lenguaje audiovisual*. Andoain: Escuela de Cine y Vídeo.

Son esas pausas en la imagen, esos momentos de suspense en la constante aparición de todo lo que da acceso al pensamiento. Este lenguaje indirecto puede garantizar la elaboración de la sensibilidad frente a la pasividad y la indiferencia³².

LA LENGUA DE LOS TEXTOS DEL *E-LEARNING* EN EL ÁMBITO DOCENTE

Internet y las Nuevas Tecnologías se han convertido ya en los auténticos protagonistas de nuestra actividad educativa. Representan un cambio metodológico que nos ha permitido “acercarnos” a nuestros alumnos, mejorando enormemente los procesos de enseñanza. El mundo entero apuesta por esta modalidad de aprendizaje que se adapta, por su versatilidad, a la velocidad y a los nuevos estilos de vida de nuestro tiempo. La sociedad y lo que en sus comienzos era la “enseñanza por correspondencia” han ido transformándose hasta lo que hoy podríamos denominar la “tercera generación” de la educación a distancia: el *e-learning*.

Se cuestiona si el *e-learning* supone una exigencia para el método educativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ya que el aumento de horas de dedicación fuera del aula que el estudiante deberá desarrollar en el nuevo planteamiento que el *Plan Bolonia* propone necesitará de diferentes soportes para llevarse a cabo. La puesta en práctica de este nuevo modelo presenta, sin duda, dificultades que la tecnología educativa puede ayudar a ejecutar.

De esta forma, el *aprendizaje de la lengua asistido por ordenador* (ELAO; en inglés *CALL*) se refiere a la utilización con fines didácticos de un equipo informático. Estos nuevos medios audiovisuales componen un instrumental al servicio del alumno, ya que le permiten aprender a practicar la lengua meta en

³² D. Musicco Nombela (2007): *El campo vacío. El lenguaje indirecto en la comunicación audiovisual*. Madrid: Cátedra.

cualquier momento, así como comunicarse con el profesor a distancia, posibilitando un aprendizaje electrónico.

El aprendizaje y la enseñanza de la lengua asistidos por ordenador constituyen las dos facetas complementarias de un mismo fenómeno; en primer término, desde la óptica del discente, y, en segundo, desde la óptica del docente.

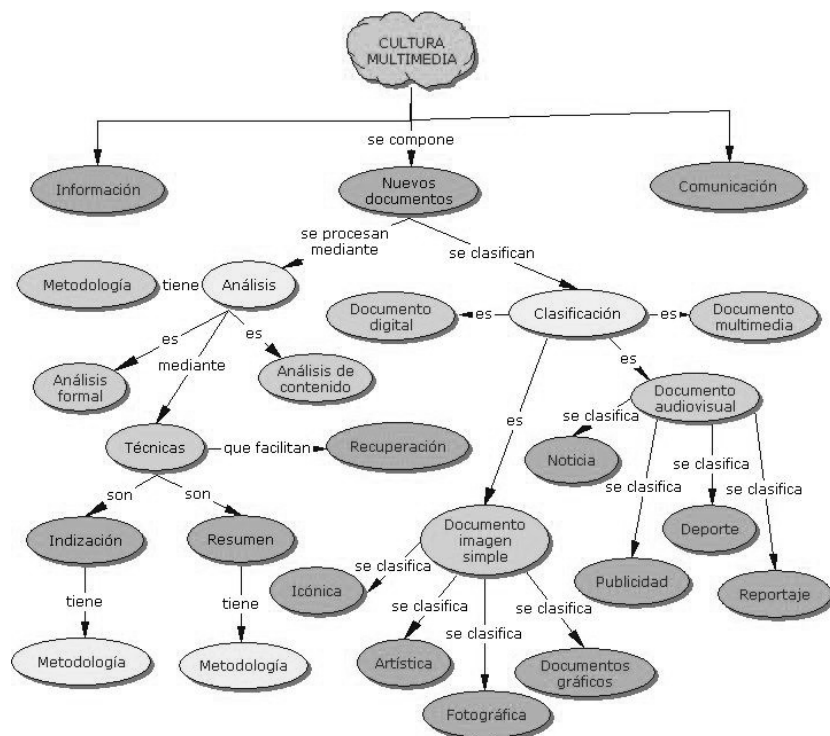
No obstante, y por su propia naturaleza, difícilmente pueden recoger todos los matices propios del lenguaje humano y la negociación de los significados que se produce en cualquier interacción verbal, en la que intervienen los gestos, la entonación, etc. También hay que matizar que estos programas no siempre integran las diferentes destrezas lingüísticas con la misma naturalidad que sucede en el lenguaje humano.

Multimedia es un sistema que permite combinar y presentar mediante el ordenador textos con imágenes (fijas o en movimiento) y con sonidos, dando como resultado un hipertexto, diseñado de tal modo que cada usuario pueda acceder a la información recorriendo su propio camino, lo que le confiere un potencial interactivo.

Como es sabido, la interacción entre el ser humano y su entorno social le permite el aprendizaje cultural, en general, y lingüístico, en particular. De ahí el empeño de la informática por diseñar no sólo programas interactivos para el aprendizaje de la lengua, sino también periféricos (dispositivos de salida o entrada de información, por ejemplo, un micrófono o un altavoz) que permitan una comunicación ya no sólo escrita, sino incluso de viva voz (merced a las tarjetas de sonido y a los sistemas de reconocimiento y síntesis de voz) entre el usuario/alumno y el ordenador.

Los dispositivos multimedia son cada vez más variados: disco compacto (CD), CD-ROM, DVD (con voz y con subtítulos en varias lenguas), videodisco interactivo, etc. Como ejemplos de productos multimedia se pueden citar las enciclopedias, los

documentales, los juegos instructivos, los simuladores (que reproducen situaciones reales o imaginarias), etc.³³.



Fuente: www.mariapinto.es

Así, la enseñanza de lenguas asistida (ELAO) encaja a la perfección tanto en la denominada Sociedad del Conocimiento como en la formación a lo largo de toda la vida. La introducción del ordenador en el proceso instructivo obliga a redefinir los roles de los participantes. Como hemos señalado reiteradamente, el profesor deja de ser la persona que suministra toda

³³ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajelenguaaasistordenador.htm

la información. El ordenador, por su parte, asume múltiples funciones: tutor o herramienta de formación, fuente de información, interlocutor, pizarra interactiva, etc. En definitiva, la informática y la telemática facilitan la creación de un nuevo contexto de aprendizaje en el que el alumno dispone de un amplio margen de decisión respecto de los contenidos, el lugar y el momento de aprendizaje.

En este sentido, el hecho de que el equipo directivo de algunas universidades no dé prioridad ni un apoyo visible a la integración de las TIC y al *e-learning* es un obstáculo crucial en muchas de las universidades de la UE. El estudio *Virtual Models of European Universities* indica que ello se debe en parte a que, desde una perspectiva histórica, la gestión de las universidades no se ha interesado por las TIC y el *e-learning*, pues no ha considerado que esta área es una actividad fundamental. En los próximos años, la integración de las TIC y el *e-learning* tenderá a evolucionar, dejarán de consistir en iniciativas experimentales basadas en proyectos para convertirse en elementos consolidados del funcionamiento cotidiano de todas las actividades universitarias.

Como paradigma de integración de las TIC y el *e-learning* surge el Programa Europeo *E-Learning*, que gira en torno a estas cuatro líneas de acción: el fomento de la alfabetización digital mediante los Campus europeos virtuales, el hermanamiento electrónico de centros de enseñanza europeos, el fomento de la formación del profesorado y, por último, la ejecución de acciones transversales para la promoción del *e-learning* en Europa.

La relevancia de la educación a distancia ante los escenarios de una formación completa e integral da pie a una formación a lo largo de la vida y mediada por los avances de la tecnología para disminuir y dinamizar la enseñanza; ello obliga a un cambio de actitud, de preparación y del quehacer académico por parte de los docentes para enrolarse en procesos de enseñanza-aprendizajes más flexibles, convergentes, orientadores,

facilitadores, motivadores y autoevaluadores que se concretan en lo que se conoce como la función de la tutoría. La tutoría telemática o mediada con el ordenador requiere de una persona con características particulares y de una planificación metódica para que la interacción logre procesos de comunicación didáctica que reflejen aprendizajes concretos.

Dentro de las pautas mencionadas, Gutiérrez Martín³⁴ señala, por ejemplo, que para preparar a los docentes en lo referente a Nuevas Tecnologías (NT) son fundamentales tres dimensiones:

- Conocimiento de las potencialidades de las NT, su variedad de métodos y medios en situaciones variadas de enseñanza-aprendizaje, para atender a una variedad de capacidades y destrezas en el alumno que obligan a un cambio de rol en la comunicación al pasar de uno unidireccional a otro multidireccional.
- Conocimiento del potencial educativo de las NT en cuanto a las formas de seleccionar, ordenar y procesar la información y su repercusión como agente de impacto educativo.
- Conocimiento del contexto didáctico y educativo para considerar el resto de los elementos que pueden intervenir o influir en el diseño curricular y que son parte de la realidad docente.

La implantación en la sociedad de las denominadas Tecnologías de la Información y de la Comunicación está produciendo cambios insospechados respecto a los originados en su momento por otras tecnologías, como la imprenta y la electrónica. Así, hace más de dos décadas, con la irrupción del vídeo, llegó a las aulas una nueva forma de impartir las clases. Visto ahora, cuando la tecnología nos inunda con nuevos dispositivos casi

³⁴ A. Gutiérrez Marín (1999): "Formación del profesorado en Nuevas Tecnologías Multimedia" en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 2(1). <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

a diario y los alumnos dominan máquinas que muchos de sus profesores jamás han visto, aquel cambio puede parecer nimio.

Por tanto, el lenguaje académico que venía del futuro ya se habla en el presente. Así, términos como *pizarra digital*, *e-learning*, *blogs*, *ipods*, *campus virtual*, *aulas AVIP* (programa que combina diversas tecnologías) o *libros electrónicos* forman ya parte de las nuevas metodologías docentes.

De todos estos avances tecnológicos, el *e-learning*, como ya hemos apuntado, se define como un término que hace referencia a la educación virtual, donde se puede interactuar con los profesores por medio de Internet. Su principal ventaja: la facilidad de acceso. En consecuencia, el *e-Learning* es un sistema en continua mejora y se está adaptando a los nuevos dispositivos móviles dando lugar a lo que ya se conoce como *Mobile Learning (M-Learning)* o Aprendizaje Móvil.

Ante este reto, universidades, institutos técnicos, asociaciones y grupos de asesores están ya utilizando este nuevo canal para presentar sus programas educativos y buscar nuevos medios para llegar a un mercado más amplio.

Con estos avances, la sociedad de hoy, la Sociedad de la Información y el Conocimiento, requiere de nuevos enfoques formativos que nos permitan “aprender a aprender” para seguir formándonos toda la vida. El aprendizaje de las Nuevas Tecnologías en una fase temprana del desarrollo educativo desempeña un papel fundamental. Contenidos más dinámicos, mayor flexibilidad de adaptación, interactividad o facilidad en la actualización de contenidos son, en definitiva, algunas de las ventajas que ofrece la introducción de la tecnología en las aulas. Pocos son los que dudarían hoy en afirmar que la aparición de las Nuevas Tecnologías ha supuesto un cambio profundo en una sociedad que no en vano ha pasado a recibir el nombre de Sociedad de la Información.

CARACTERÍSTICAS DE LA MULTIMEDIALIDAD

Aspectos lingüístico-textuales. Quizá el texto sea el elemento más vulnerable a los trepidantes cambios en las Nuevas Tecnologías. La aparición de nuevos formatos conlleva la permeabilización de tipos de texto que parecían bastante herméticos. Como estrategia publicitaria, se “rompe” la función prototípica del texto y se llama la atención del lector con la inclusión de otro tipo textual, se buscan efectos humorísticos en textos jurídicos y, en todo ello, la intertextualidad es quizá el elemento clave. Sin embargo, el trasvase interlingüístico de este fenómeno es complejo, ya que los lectores no tienen las mismas expectativas para un tipo de texto en las distintas lenguas.

Macrotexto. El reconocimiento del tipo textual se hace con frecuencia a través de la identificación de aspectos como tipo de letra, tamaño, disposición del texto en pantalla, etc. Una licencia de *software*, uno de los textos más comunes en la traducción de cualquier producto multimedia, permite la clara identificación de un tipo de texto a través de la macroestructura, el formato, el uso de la mayúscula, el registro, el vocabulario.

Aspectos conceptuales en el texto. Dentro de los aspectos lingüístico-textuales es fundamental tener en cuenta lagunas conceptuales en las lenguas de trabajo y tratar de encontrar formas de salvarlas. Cuando la imagen es soporte en dichos elementos, la dificultad es mayor.

Lenguajes especializados y texto multimedia. El texto multimedia es un crisol en el que se mezclan registros, tipos de destinatario, formatos, superestructuras, emisores, autores, etc. En este contexto, la interrelación exitosa entre las distintas piezas es la clave de un producto que pretenda llegar al usuario con éxito. La presencia de *intertextos* que juegan con una imagen en movimiento hacen el texto especializado más atractivo para el lector.

Aspectos gráficos. La consideración de los gráficos en un producto multimedia y la evaluación de su potencial aceptación

por parte del usuario son aspectos que enfrentan al traductor o al asesor a la consideración de factores culturales que con frecuencia implican elegir, extrapolando a la imagen, los términos basados en dos polos: aceptar un gráfico extranjero como adecuado por natural o por “exótico” o buscar otro doméstico.

Aspectos técnicos. Los aspectos propiamente técnicos a los que el traductor hace frente en la traducción multimedia suelen estar relacionados con la presentación de la imagen y el texto en pantalla. Hoy, gracias a las herramientas informáticas para la localización de *software*, el traductor puede fácilmente redimensionar cuadros de diálogo, botones, ventanas, etc., algo siempre necesario para adecuar a la lengua meta.

Metáforas. La transmisión de conceptos fundamentales a través de metáforas cognitivas en el texto, el sonido o la imagen es un elemento característico del producto multimedia. El trasvase de elementos de la cultura anglosajona al mercado de España es un hecho que marca muchos de los productos. Algunas metáforas, como la imagen de un mago para el concepto de asistente, ya se han insertado en el mercado del español sin que exista la más remota motivación cultural.

Interacción. La forma de interactuar con la aplicación para obtener el *feedback* deseado es otro aspecto cognitivo importante y está relacionado con las formas de introducir datos y obtener información: predominio del ratón frente al teclado, barras de desplazamiento horizontales o verticales, disposición de opciones a izquierda o derecha.

CASO PRÁCTICO DE UTILIZACIÓN DEL CÓDIGO AUDIOVISUAL

Nos encontramos en un momento de plena metamorfosis de los sistemas de enseñanza tradicionales, donde el tiempo de *cambio* es incuestionable y, además, la consolidación del concepto *e-learning* se vislumbra como una de las posibles tendencias en el ámbito de la enseñanza universitaria.

Así, la multicanalidad se concibe como un aporte fecundo para el aprendizaje cuyo objetivo es optimizarlo y afianzar los conocimientos para lo que el orden semiológico y lingüístico se revela como referente obligado. El soporte multimedia está al servicio de un proyecto didáctico y, por ende, de los objetivos pedagógicos. Por tanto, la imagen multicanal se configura como un lugar de interacciones entre los diferentes modos ofrecidos por la presencialidad del producto³⁵.

Se ha seleccionado el discurso oral de la plataforma audiovisual *YouTube*, en la que el alumno puede ver y escuchar la clase magistral a cualquier hora y desde cualquier lugar. De esta forma, se facilita el aprendizaje y se concede al estudiante la posibilidad de conciliar la formación universitaria con otras ocupaciones laborales y familiares. Los repositorios audiovisuales son utilizados cada vez con mayor frecuencia por parte de las universidades para dejar grabadas las clases y otros materiales didácticos. Sobre todo, las universidades virtuales, de reciente creación, accesibles únicamente a través de Internet por medio del traslado del medio audiovisual televisivo a la Red.

En consecuencia, el movimiento del vídeo educativo abierto es un fenómeno mundial. La plataforma *YouTube EDU* (<http://www.youtube.com/edu>) está integrada por universidades del Reino Unido, Francia, España, Italia, los Países Bajos, Rusia e Israel. Entre otras, la Universidad de Cambridge, la Open University o la Universidad Oberta de Catalunya (UOC) se encuentran entre las cuarenta y cinco que han abierto sus puertas a una audiencia global de estudiantes, profesores, ex alumnos y autodidactas. Mientras tanto, el número de colegios y Universidades en los EE.UU. y Canadá que participan en *YouTube EDU* supera los 200, proporcionando más de 40.000 vídeos de conferencias y noticias acerca de la vida en los Campus.

³⁵ <http://alsic.revues.org/index1440.html>

A continuación, reproducimos los datos principales del ejemplo que hemos seleccionado:

Asignatura: Historia de España del Siglo XX. Profesora: Fátima Gil. Grado en Comunicación, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Clase magistral impartida en localizaciones exteriores de la ciudad de Madrid: Templo de Debod, Arco de la Victoria, Parque del Oeste, Ciudad Universitaria y Gran Vía. El tema tratado ha sido la Guerra Civil Española en Madrid (1936-1939).

Con las imágenes ofrecidas desde esta *aula*, se pretende crear una atmósfera histórica a través de las referencias verbales relativas a los acontecimientos de la época citada. Visualmente, la atención del espectador se centra en los espacios naturales de la ciudad de Madrid, por impartir la clase magistral al aire libre. En el aspecto lingüístico, la atención recae sobre la descripción de las imágenes que aparecen simultáneamente en la pantalla relativas tanto a los escenarios de fondo donde ocurrieron los acontecimientos citados, como a los hechos históricos objeto de esta información. A estos conceptos se añade el auditivo.

Así, la percepción es simultánea y se crean nuevas realidades sensoriales, ya que, a cada sonido, le corresponde una imagen. Imagen + lenguaje + audio se funden para transmitir al espectador la perceptiva de las imágenes como medio didáctico y como lenguaje específico y eficaz para comunicar la información. Este método, en el terreno de los medios de comunicación de masas, se denomina lenguaje audiovisual.

Por tanto, en esta clase magistral, respecto a los lenguajes oral y audiovisual, cada alumno puede destacar diferentes características, como, por ejemplo: repetición del adverbio *realmente*, discurso fluido e inteligible con constantes cambios en la entonación, uso de la onomatopeya “*pac, pac*” para referirse a los disparos durante la Guerra Civil Española, conocidos popularmente como “Los Pacos”, traslación de nombres de las calles: a la actual *Gran Vía* se la denominaba *Avenida de*

los Obuses. Se destaca el papel desempeñado por las *Brigadas Internacionales*, así como los problemas (hambre y bombardeos) acaecidos en una ciudad sitiada. Empleo de imágenes de la época en blanco y negro para ilustrar las explicaciones. Se trata de un recurso de documentación audiovisual muy utilizado para impartir clases magistrales de Geografía, Historia y Arte. Utilización, como recurso sonoro de fondo, tanto de himnos militares como de las canciones populares de la época.

CONCLUSIONES

La existencia de proyectos de innovación educativa influye beneficiosamente en la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los sistemas de enseñanza presencial y a distancia con carácter general, con lo que se enriquece de esta forma las acciones formativas tradicionales y se evoluciona hacia modelos docentes acordes con las demandas de los ciudadanos de la Sociedad de la Información.

Respecto al concepto de “imagen” utilizado para la enseñanza a través de las Nuevas Tecnologías, se considera un fenómeno imaginario, una representación mental más o menos aleatoria con la que los sujetos definen, valoran y entienden una determinada realidad y, como consecuencia de ella, actúan. Una representación, además, compuesta por una reducción de la realidad a ciertos elementos particularmente relevantes, aquellos significativos para el espectador, que determinados autores definieron como “un intangible de significaciones”.

Ahora que las Nuevas Tecnologías han irrumpido de lleno en el mundo de la formación de los alumnos, además de asistir a clase dentro de la docencia reglada en los centros educativos, el uso de estas tecnologías ha abierto nuevas posibilidades como el *e-learning* para recibir formación a distancia.

Las TIC también posibilitan que se pueda adquirir formación en el trabajo o en comunidades de interés mediante recursos multimedia como el audio o el vídeo.

La formación se puede realizar en cualquier momento y en cualquier lugar.

Estos instrumentos se perfilan especialmente útiles en el ámbito educativo, ya que incrementan las oportunidades de acceso al aprendizaje continuo y hacen posible que interactúen los conceptos de flexibilidad, interactividad, temporalidad, multimedialidad e hipertextualidad.

LA LENGUA DE LOS TEXTOS MULTIMEDIA EN EL ESPACIO *E-LEARNING*

INTRODUCCIÓN

Cuando se utiliza el ordenador para el correo electrónico, los foros y *chats* como instrumento que permite la comunicación entre individuos, se convierte en un verdadero mediador; su utilización modifica nuestros hábitos, nuestro discurso y nuestra manera de comunicarnos con otros. Origina un nuevo tipo de discurso, generalmente denominado discurso electrónico mediatizado (DEM). El DEM posee marcas lingüísticas y extralingüísticas que le son propias y, por ello, entra en el cuadro más general de la ya mencionada comunicación mediatizada por ordenador (CMO). Esta denominación (Herring 1996) parece mejor que comunicación (escrita) mediatizada por ordenador (Marriccia, 2000) o la de Netspeak (Crystal, 2001) o nuevas formas de comunicación escrita (Guimier de Neef & Véronis, 2004) o comunicación electrónica escritural (Anis, 2002) o comunicación electrónica (Anis, de Fornel, Fraenkel, 2004), etc.

ENFOQUE

Estudiar la evolución de la lengua en el seno de los espacios comunicacionales de hoy podría parecer banal. Sin embargo,

Herring (1996) resalta que hace diez años nada evidenciaba la irrupción de esta realidad virtual y que los lingüistas hemos reaccionado tarde para investigar este dominio:

Aunque la CMO bajo la forma textual sea –escribe Herring– casi exclusivamente elaborada a partir de signos lingüísticos, sorprende que los lingüistas hayan reaccionado tan tarde ante la idea de que el lenguaje mediado por ordenador sea considerado como un objeto legítimo de estudio.

Y añada que la comunicación mediatizada por ordenador está dando los primeros balbuceos. Estudiar el uso y calidad de la lengua utilizada en los textos electrónicos ha sido una constante en nuestras investigaciones desde 2005. Concretamente, el discurso que aparece en tres medios de comunicación asincrónica y sincrónica: el correo, el foro y el *chat*. Del estudio de estos textos se han extraído informaciones de tipo lingüístico y extralingüístico.

Lo que ahora centra nuestro interés son los textos multimedia, esto es, los mensajes en los que se combina imagen, animación, sonido y lengua escrita. Con esta investigación, pretendemos dar cuenta de cómo se transmite a través de los canales visual y auditivo textos multimedia en los que interactúan la imagen, el sonido y, a veces, también la animación en el contexto del *e-learning*.

La primera precisión que conviene realizar es que los textos multimedia comunican, no solo informan. Por comunicación, entendemos la negociación entre dos o más personas sobre los aspectos que rodean a la construcción del significado: quién, dice qué, a través de qué canales, a quién y con qué efectos. En consecuencia, el contexto total cobra una importancia mayor que el mero código: ¿qué factores sociales, culturales y personales estructuran el acto de comunicación?; ¿qué significados se generan y se intercambian dentro de este contexto?; ¿qué factores influyen y regulan este tipo de actividad?

El ordenador dista mucho de ser un instrumento de mediación psicológica; por ahora, es un soporte de mediación relacional gracias al cual el discurso tal como lo conocíamos se ve notablemente modificado y está originando otra forma de comunicación.

En efecto, la lengua de los textos multimedia utilizada en el *e-learning* está condicionada por las relaciones que se establecen en el nuevo espacio virtual. Interaccionar a través de las nuevas tecnologías limita las posibilidades de utilizar todos nuestros sentidos con lo que, para suplir dicha deficiencia, se crea un nuevo contexto que, a su vez, condiciona la interrelación comunicativa.

Los interactuantes ya no comparten ni el espacio físico ni, a veces, tampoco el tiempo. El sistema de lengua no responde al modelo tradicional de comunicación, sino a las exigencias del nuevo medio en el que predomina el contexto virtual, como es el caso de la comunicación no presencial asincrónica. En este sentido, muchos estudiosos apuntan que, para hacerse comprender, es necesario utilizar un lenguaje que, sin confundirse con él por estar limitado por todos estos condicionamientos, se describe como portador de rasgos del código oral. En todo caso, difiere de la comunicación oral, por ser cara a cara y la comunicación más completa al disponer de la ayuda de los gestos, de la entonación y, sobre todo, de la retroalimentación (*feedback*) que permite advertir si el interlocutor ha comprendido bien el mensaje codificado por el emisor.

La CMO es un medio de comunicación más limitado que, por ejemplo, el teléfono, en el que podemos dar, con la ayuda de la voz, entonaciones diferentes y rectificar inmediatamente si no se nos ha entendido. En Internet, por el contrario, al no establecer comunicación sensorial con el interlocutor, sino virtual, y al limitar a uno solo de los sentidos la posibilidad de comprobar si el mensaje ha sido bien comprendido, la incompreensión es un problema inevitable. Ocurre esto, por ejemplo, en las comunicaciones que utilizan el *chat* en las que, para

paliar el problema, se ha creado un lenguaje gráfico y textual destinado a traducir las emociones o el sentido figurado: los emoticones, ya citados más arriba.

LOS TEXTOS MULTIMEDIA

La escritura multimedia articula contenidos, esto es, objetos materiales que descansan sobre un soporte físico de expresión que permite interpretar una forma dada como significante, forma que, por lo tanto, se puede denominar forma semiótica. En este sentido, la escritura es un sistema técnico que permite la creación, la manipulación y la explotación de contenidos en los que la escritura no puede ser disociada de la lectura, pues la escritura implica una tensión esencial entre el soporte físico de manifestación y la forma semiótica de interpretación: los requisitos materiales de la primera condicionan la inteligibilidad de la segunda en la medida en que una configura las formas que serán percibidas y la otra condiciona los procedimientos de explotación, interacción y utilización de las formas.

Así fue como la cultura escrita ha transformado nuestras capacidades cognitivas. Al proponer un soporte de manifestación espacial y no temporal, sinóptico y no secuencial, la escritura modificó los modos de aprehensión fenomenológica del contenido, lo que ha permitido la constitución de categorías cognitivas inéditas (la lista, la fórmula, el cuadro), y ha dado origen al principio del pensamiento sistémico de clasificación.

Los textos multimedia son, pues, una actividad humana de comunicación mediatizada y, de ahí, la denominación *media*. Dichos textos no están considerados como un género, pues son una forma mediatizada de expresión. Y, de modo análogo a los otros medios, por ejemplo, el cine, la radio o la televisión pueden ser utilizados en diferentes contextos y servir a formas de comunicación y géneros de expresión diversos. La única especificidad es que cada uno de ellos organiza la realidad,

representa el tiempo y el espacio y se dirige al usuario a su manera y según sus propias convenciones.

Veamos. El medio impreso cuenta las historias de manera generalmente lineal y jerarquizando los textos y, a veces, ilustrándolos con imágenes fijas. La radio, por su parte, las narra de manera lineal utilizando la palabra oral. El cine y la televisión también lo hacen de manera lineal, pero recurren simultáneamente a la palabra y a la imagen animada. Y, en este sentido, se puede decir que los textos multimedia utilizan múltiples modos de expresión, los integran –no los suman– e introducen las dimensiones de interactividad y reticularidad en la comunicación mediatizada por ordenador (CMO).

La imagen multimedia consiste en una organización multimodal y, por tanto, perceptiva en el ordenador en donde las imágenes visuales están en interacción con otros modos (imágenes sonoras, palabras, etc.). En el programa multimedia de lengua, el usuario se enfrenta a las imágenes (video o no) de la pantalla en el que están combinados los media que remiten a los canales o sentidos de la vista y oído. Los media icónicos que aparecen en la pantalla pueden ser escenas visuales animadas y complejas (imágenes en video en color, etc.), escenas visuales complejas, pero fijas, gráficos, dibujos... y la lengua escrita (que se compone de textos e imágenes de estos textos). Los modos audio pueden ser del discurso oral (oral espontáneo o texto escrito y oralizado), ruido y, eventualmente, música.

En los media audiovisuales unidos a la lengua, se distinguen tres fuentes enunciativas diferentes: el discurso de los protagonistas de la banda de video; la transcripción escrita y fija de este discurso; y el discurso didáctico con consignas, comentarios, resúmenes, transiciones entre los distintos contenidos. Este discurso aparece frecuentemente en forma oral para los comentarios. Y, por último, cabe resaltar que estos media se organizan en la pantalla espacialmente para el canal visual y de manera temporal para canal auditivo.

La lengua de los textos multimedia no posee todavía ni una madurez ni una estabilidad de la que gozan los textos que utilizan las lenguas mediáticas tradicionales. Por ahora, la lengua de los multimedia está forjándose y sus convenciones están pasando por un proceso de elaboración. Hay algunos elementos, como los que relacionamos a continuación, que aparecen como especificidad suya. Pero ello no quiere decir que existan reglas absolutas, universales e inmutables en materia de comunicación mediatizada, porque la comunicación no es una ciencia sino una disciplina.

Así deben ser consideradas las cuatro características definidoras de este medio de expresión (Lancien, 2004):

La primera, la multicanalidad, consiste en la coexistencia sobre un mismo soporte de diferentes canales de comunicación: texto, sonido, imagen fija y animada. La segunda es la hipertextualidad, esto es, la posibilidad de consultar documentos de manera no lineal (principio de organización de Internet). Consiste en un sistema de información abierto que permite relacionar el texto con su contexto en el que la lectura de los hiperdocumentos no es lineal, sino guiada por la finalidad de dar sentido a la información y de conferir al lector la doble función de lector y productor del texto. La tercera es la multirreferencialidad: posibilidad de obtener numerosas y diversas fuentes de información sobre un mismo tema. Está posibilitada por la multicanalidad y el hipertexto. La cuarta es la interactividad, que permite actuar sobre el programa y buscar diferentes posibilidades de presentación sobre la pantalla.

LA INTERACTIVIDAD EN LOS TEXTOS MULTIMEDIA

La noción de interactividad ha estado siempre ligada a los diferentes desarrollos del dominio de la informática y de las tecnologías de la información. Para describir este tipo de interactividad, muchos autores recurren a la noción de

interactividad funcional. Son protocolos de comunicación unidos a la búsqueda, restitución y captura de información, esto es, a la lógica y ergonomía de los intercambios de información: rapidez y facilidad de uso, periféricos, color y definición de la pantalla. Pero hoy el ordenador también se utiliza como tecnología de comunicación, como dispositivo mediático o más usualmente como multimedia, y es en este sentido en donde la noción de interactividad se presenta más compleja y más pluridimensional, porque descansa sobre la tríada informativa humano-máquina-humano.

La comunicación mediante textos multimedia exige que previamente definamos los elementos que entran en interacción. Según J. A. Anderson y T. P. Meyer (1988), los multimedia se pueden describir como *“une activité humaine qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l’action”*. Y, desde esta perspectiva, la interactividad se presenta como integrante del dispositivo que permite y facilita la consulta, la exploración, la apropiación, reorganización de la comunicación, la reconstrucción del mensaje y de su sentido. Por consiguiente, la interactividad es parte del mensaje: los usuarios deben activar y utilizar diferentes funcionalidades puestas a su disposición por los programadores y mediadores a fin de reconstruir el sentido. Hay una interactividad del usuario con la máquina y de esta con los programadores.

El ordenador como tecnología de comunicación se utiliza en un contexto de comunicación interpersonal de uno a uno, por ejemplo, en el *chat* donde es sincrónica y en el correo electrónico en donde es asincrónica. O también en un contexto de uno a muchos, como en el foro. En ambos casos se trata de una relación de humano a humano, y se denomina interactividad funcional. Pues se trata de una comunicación en la que el ordenador no es más que un medio, un canal de transmisión, un lazo de unión físico entre personas.

Las tecnologías que permiten la interactividad relacional son, por ejemplo, el correo, el foro, el *chat*, las videoconfe-

rencias, etc. Si resaltamos esto, es para hacer ver que los dos contextos de comunicación, el de humano a humano y el de máquina a humano, son muy diferentes. La finalidad de la comunicación entre humano y el ordenador es permitir que el usuario controle el dispositivo o el sistema, mientras que la finalidad de la comunicación mediatizada por ordenador (entre humanos) es organizar la realidad en textos legibles. La interactividad intencional es la que permite que autor y lector organicen la realidad. Como ocurre con los textos multimedia que se utilizan en el *e-learning*.

Llegados a este punto, hay señalar que la comunicación que de este modo se establece es una comunicación diferente de la real. Nuestro sistema cognitivo no parece procesar de igual modo las informaciones verbales que las informaciones visuales en donde hay textos con imágenes, grafismos, sonido y vídeo.

Se sabe que la lengua no es una representación inmediatamente disponible para ser utilizada por el ser humano a partir de su equipamiento neuro-anatómico. Hay que adquirirla y su dominio exige años de educación, y la lengua escrita, todavía muchos más.

Pues bien, esta especificidad se mantiene en la edad adulta. Según Baddeley (1986), la memoria de procesamiento que utiliza el ser humano es un sistema compuesto de módulos más o menos independientes: uno es el ejecutivo central, responsable de las decisiones operativas (la orientación de la atención, la asignación de recursos, el de control) y otros dos subsistemas auxiliares: el que coordina estas acciones con el sistema fonológico y el que procesa la memoria visual-espacial. Son dos subsistemas especializados en el mantenimiento y procesamiento de información verbal y visual, respectivamente.

Este enfoque, cada vez más corroborado por los datos de la neuropsicología, tiene importantes implicaciones para las nociones de psicología clásica, tal como la de atención. Pues los multimedia han sido considerados durante mucho tiempo como la suma de texto, sonido e imagen, cuando todas las cualidades

del video, función motivacional (Ginet, 1997; Stratfold, 1994), función retórica (Laurillard, 1993), función de recarga de la experiencia del aprendiz (Stratfold, 1994), etc., combinadas con las de otros modos (texto, sonido, etc.) no dan la verdadera especificidad de los multimedia. El proceso de construcción del sentido textual multimedia es complejo y, en todo caso, resultado de la combinación de los sistemas analógico y virtual.

En este sentido, la interactividad comunicativa que se desarrolló a partir del análisis conversacional (AC) de los años 60 (Titscher, Wodak, Meyer, & Vetter, 2000) y a partir de las investigaciones sobre los textos multimedia basadas en entrevistas radiofónicas (Greatbach, 1986; Heritage, 1985), charlas de radio (Hutchby, 1991) en las que se describe la estructura formal de la conversación: apertura, turnos, cierres, control del tema, interrupciones, etc., no analizan ni el funcionamiento dentro de las restricciones del medio ni dan cuenta de la nueva realidad virtual, cual es la construcción de un sentido como indican los ya citados Anderson y Meyer (1988). Se trata de descripciones lingüísticas muy detalladas, pero no entran en el estudio del nuevo contexto y no dan cuenta de las especificidades de la nueva lengua.

EL CONTEXTO

Últimamente, se ha resaltado tanto el contexto como el mensaje hasta el punto de concederle una importancia excesiva. “No hay texto sin contexto”, se ha repetido. Y siempre se ha estudiado el contexto dentro del texto y dependiente de la mención explícita de factores relevantes para los hablantes (Schegloff, 1998).

Sin embargo, en los últimos estudios, al investigar el texto como algo descentralizado, y centrandó su interés en el enraizamiento social, cultural y político y en la localización del significado, se originó un cambio de paradigma en el área de lingüística en donde los textos multimedia habían sido utiliza-

dos en forma de corpus para ilustrar solo los análisis estadísticos. Desde entonces, el texto no se ve como algo codificado que haya que descifrar, sino como algo más dinámico en el que los significados son negociados por los lectores.

Esto ha influido por igual en las ciencias sociales que en las lingüísticas. Los antecedentes suelen buscarse en los semióticos rusos de comienzos del siglo XX, en la obra de Halliday (1978) sobre semiótica y pragmática social, en la noción de discurso de M. Foucault, en las teorías de la argumentación, en la aproximación socio-cognitiva de Van Dijk.

De acuerdo con estas líneas de pensamiento, los textos multimedia están concebidos como textos dialógicos, y su lectura depende de los receptores y de sus circunstancias. Los hablantes-lectores interactúan a través de los medios interpretando y comprendiendo el texto con lo cual nace una relación intertextual diacrónica y sincrónica. Unos textos se relacionan con otros a través de citas y de referencias indirectas, añadiendo significados concretos, contextualizando y descontextualizando los significados.

Con ello, los medios ayudan a producir y reproducir significados sociales. Recuérdese que Barthes (1966/1994) en su ensayo *Introduction to the Structural Analysis of Narrative* ya distinguía entre la obra y el texto. Por una parte, estaba la obra-artefacto, estructura de significados fijados en las páginas; por otra, estaba el texto, proceso de dotar de significado el acto de lectura. Esta diferenciación fue asumida por Fiske (1987/1989) para distinguir entre un programa de televisión y texto:

Programmes are produced, distributed, and defined by the industry: texts are the product of their readers. So a programme becomes a text at the moment of reading, that is, when its interaction with one of its many audiences activates some of the meanings/pleasures that it is capable of provoking (p. 14).

Titscher *et al.* (2000), sobre la base de definición de texto proporcionada por Beaugrande y Dressler (1981), sugieren que las dos dimensiones de coherencia (dimensión semántica, indispensable para la construcción del significado) y de cohesión (dimensión sintáctica), son los elementos definidores del texto. La principal diferencia entre el análisis lingüístico y el no lingüístico es que el método no lingüístico se fija principalmente en la dimensión semántica de la coherencia, mientras que los métodos lingüísticos se fijan en el análisis sistemático de ambas dimensiones.

El análisis lingüístico y el sociolingüístico, al prestar más atención al detalle lingüístico, a la forma y la textura del texto, condujeron a que se tomara más en consideración el contexto sociocultural. Y, así, Garrett y Bell (1998) y Fairclough (1995) resaltaron la importancia del contexto, la situación histórica y social del texto y las dimensiones intertextuales e interdiscursivas. Para ellos, ya no hay significados ocultos que desvelar en la concepción estática del texto, sino estrategias discursivas (*topoi*) que identificar y analizar y medios de dar cuenta de ellos (verbales y semióticos).

En suma, la pregunta es cómo se puede proporcionar al usuario un contexto coherente y fluido, una experiencia comunicacional significativa dentro de un conjunto integrador de elementos mediáticos heterogéneos con propiedades diversas y regido por diferentes tipos y niveles de interactividad. Dicho de otro modo, ¿cómo conciliar la linealidad de la narración con la heterogeneidad de los modos de expresión y la libertad de acción de que dispone el usuario?

En este universo reticular y mediático, la coherencia de narración no puede ser situada en el nivel del conjunto lineal de las oraciones, párrafos y capítulos. Debe situarse en un nivel superior. Y es en este nivel macro en donde la coherencia nace y descansa en el contexto de utilización la acción o de la recepción de su mensaje. El contexto, según Hodges y Sasnett se concibe como un conjunto de fuentes de información y de

todos los mecanismos que las permiten controlar. De aquí nace la coherencia narrativa y el éxito de las conexiones.

El contexto se construye sobre la base de tres agrupaciones de elementos: los de naturaleza cognitiva y conceptual, que permiten la organización del contenido y el desarrollo de las funcionalidades interactivas; elementos de naturaleza espacial y estética, que dan forma, disposición y organización de los distintos componentes en el espacio de la pantalla o de la página; elementos de naturaleza retórica para la redacción, parcelación de la información y repartición en los diferentes media utilizados.

DE LA MONOCANALIDAD A LA MULTICANALIDAD

Hay autores que reprochan a la CMO la desventaja de utilizar la monocanalidad, esto es, no utilizar más que el canal escrito. Argumentan que la situación de enunciación y su contexto más los aspectos analógicos de comunicación –la calidad de voz, expresiones faciales, el movimiento postural, etc.– no pueden ser ni expresados ni representados, puesto que son aspectos que se realizan normalmente por otros canales. Por consiguiente, en los entornos virtuales cobra una importancia singular la metáfora espacial.

Como han resaltado algunos autores (Verville, Lafrance, 1999; Dillenbourg, Mendelsohn, y Jermann, 1999; Peraya, 2002; Poyet, 2002), la metáfora espacial facilita la transferencia de conocimientos y rutinas desde un espacio conocido hasta otro espacio desconocido y salvaguarda el funcionamiento del comportamiento.

Como hemos indicado antes, el ordenador en tanto soporte únicamente de mediación no funciona como instrumento de mediación psicológica. Esta limitación ha originado otra forma de comunicación en donde la situación de enunciación y su contexto, más los aspectos analógicos de la comunicación: calidad de la voz, mímica facial, movimientos posturales, al

no poder ser expresados ni percibidos, se busca transmitirlos por otros canales.

La CMO exige también recurrir al uso de la modalización de las funciones comunicativas como respuesta a la monocalidad del dispositivo mediante descriptores de los estados afectivos o mediante verbos que reflejan los términos de las sentencias; y también exige diseñar la espacialización del dispositivo de acuerdo con el marco cognitivo de la interpretación (Lakoff, Johnson, 1980; Goffman, 1991) y configurar conforme a ella la realidad virtual.

Así es como se ha procedido en el análisis de la interacción en el espacio *e-learning*, que no es un área emergente cuya aparición pueda atribuirse a los medios de comunicación. Por el contrario, este aspecto de la educación científica se desarrolló fuertemente ligado a la formación del profesorado y a la evolución de la micro-enseñanza como la *autoscopia* desde finales de los 60.

Con todo, esta área ha experimentado recientemente renovadas teorías de interés que estimularon el discurso y el interaccionismo socio-discursivo en la línea de Bronckart (1985,1996), por un lado, y el campo de la comunicación mediada por ordenador, por el otro. Los estudios realizados han optado por un marco simplificado de análisis que consta de tres categorías básicas caracterizadoras de los diferentes niveles de análisis utilizados:

- a) la dimensión referencial, es decir, los contenidos de aprendizaje, más el trabajo llevado a cabo generalmente en el medio ambiente;
- b) la dimensión relacional, que incluye todos los actos de la sociabilidad como saludos; y
- c) los mecanismos de regulación social conversacional.

En a) han agrupado las funciones cognitivas y metacognitivas; en b), los aspectos relativos a la dimensión social; y en c), la regulación de las interacciones. No obstante, el análisis de la participación discursiva es descrito con indicadores es-

pecíficos, independientemente de la dimensión y, por lo tanto, de la naturaleza de las intervenciones.

Las TIC utilizan normalmente tres canales: el canal textual, el canal de la imagen y el canal del sonido. El canal textual contiene la información del lugar de Internet; puede ser expositivo, narrativo, artículo o texto literario. El canal de la imagen puede aportar imágenes fijas o animadas, de síntesis, iconos, etc. Y, por último, el canal sonoro puede consistir en música, canciones, palabras (diálogo, monólogo, instrucciones de utilización o del lugar de Internet).

Las teorías sobre las ventajas del aprendizaje multicanal no son nuevas, se remontan a los estudios de Hartman (1961), Severin (1967) y Paivio (1971). Más recientes son los trabajos de Moore, Burton y Myres (1996), que avalan las hipótesis multicanal, subrayando que los entornos multimedia incrementan de manera efectiva el aprendizaje. Jonassen y Reeves (1996), desde un enfoque no muy alejado del paradigma mediacional, investigaron el valor del hipertexto como elemento facilitador en la construcción significativa del conocimiento. En la misma línea, Kommers y Lanzing (1997) consideran que el hipertexto puede contribuir a facilitar el autoaprendizaje, favoreciendo la búsqueda significativa al permitir al alumno una navegación autónoma, en la que es posible controlar los procesos de selección informativa y de profundidad conceptual.

La proliferación de hiperenlaces sitúa al internauta en un escenario holista, en el que la sensación de ubicuidad, la inmediatez y la ruptura de la linealidad discursiva se convierten en elementos dominantes de esta nueva forma de “aprender” (en el sentido Vygotskiano de apropiación por participación) y “aprehender” (quizá al estilo de Heidegger, como modo de “estar-en-el-mundo”). Rouert y Jarmo (1996) consideran la interacción hipertextual más próxima a la estructura reticular de la mente y, en particular, al modo en que los conceptos son almacenados en la memoria.

INTERACCIÓN DE CÓDIGOS ORAL / ESCRITO

Dado el condicionamiento de la multicanalidad, el discurso mediatizado por ordenador (CMO) está obligando a repensar la oposición entre lo oral y lo escrito. Más bien, este discurso parece exigir pensarlo como un *continuum*. Pues este nuevo registro emergente de escritura interactiva presenta rasgos de lo oral y de lo escrito en distinta proporción. O dicho de otra manera, la frontera entre lo oral y lo escrito parece ser borrada por la aparición de lo conversacional que frente a ella permite caracterizar lo escrito como lengua más cuidada y elaborada.

Abandonar el *continuum* oral-escrito puede resultar útil y, especialmente, si, en vez de buscar las diferencias, se centra el interés de la investigación en la diferencia en el canal de comunicación y la situación comunicativa. Porque los procedimientos visuales para representar lo paraverbal (como la entonación) y lo no verbal (como la mímica facial) en la escritura parecen borrar la distinción código oral-escrito. Estamos ante otra realidad.

Halliday (1989) ha especificado que la oralidad es “gramaticalmente densa”, es decir, tiene una gran cantidad de artículos, pronombres, preposiciones, conjunciones, adverbios, verbos, mientras que la escritura es “léxicamente densa” (mayor frecuencia de nombres):

Hay una diferencia característica entre la lengua hablada y escrita. El escrito contiene un alto porcentaje de las unidades léxicas por el número total de palabras existentes en un texto (p. 61).

Para Gadet (1996), si la CMO es similar a la oral, esta lengua podría ser caracterizada como palabra escrita. Y, en este sentido, se ha permitido apuntar los rasgos siguientes como característicos de oralidad en francés: la heterogeneidad, la variabilidad en forma oral frente a la homogeneidad de la es-

critura con códigos y normas estables; muchas pausas, titubeos, palabras incompletas, las expectativas, las interrupciones; las marcas de entonación, etc.:

La vía oral presenta una complejidad gramatical y la escritura, una complejidad del orden léxica (que va con una cierta monotonía gramatical). Esto es, acompañado de una preferencia por verbos en lo oral y en lo escrito, de nombres. (p. 23).

No obstante, consideramos que nos hallamos ante una nueva realidad de comunicación en la que la diferencia principal radica en el canal y la situación comunicativa virtual, de ahí el recurso a las marcas visuales.

MARCAS LINGÜÍSTICAS Y EXTRALINGÜÍSTICAS DE LA ORALIDAD

Desde la perspectiva antes señalada, los emoticonos se convierten en los objetos privilegiados de este análisis. Como el mensaje escrito carece de los marcadores paraverbales y no verbales (entonación, mirada, proximidad, postura, gesto, etc.) que permitan en una situación de interacción verbal real una regulación de turnos, hay que recurrir a las caras sonrientes (emoticonos) para incorporar la semiótica no verbal: sonrisa expresiva que permite sortear la ambigüedad de enunciados irónicos u humorísticos; sonrisa expresiva que sirve para describir el estado de ánimos (gozo, cólera, tristeza); sonrisa de cortesía, esto es, emoticonos relacionales que indican la relación que se desea entablar con el lector.

Estas tres funciones no son exclusivas, pues no existe un emoticono especializado en una sola función. La función expresiva de lo no verbal y lo paraverbal se funda en la expresión facial de las emociones de base descritas por Ekman. Y, además, la función interpretativa de lo no verbal remite a lo que Cosnier,

por ejemplo, denomina “mimogestualidad connotativa”, que participa en la constitución e interpretación de los enunciados en donde la comunicación no verbal y paraverbal contribuyen siempre al mantenimiento de la relación y a la sincronización de las interacciones.

Otro procedimiento a que se recurre en la CMO es la puntuación expresiva, que no se utiliza solo en forma de combinaciones gráficas, sino también en su valor expresivo, emotivo y afectivo por multiplicación del mismo signo o por duplicación del signo de exclamación e interrogación. Así, la utilización de palabras escritas enteramente en mayúscula es recurso frecuente para expresar cólera, molestia o ansiedad: *SOCORRO* o la ampliación o repetición de caracteres para simular la entonación: *caaalla*. Algunas indicaciones son específicamente lingüísticas; por ejemplo, para hablar de cierre del discurso: *bueno, volvemos a hablar*. Y hay ciertos tipos de errores típicos de una situación de comunicación oral como escribir: *ten mi e-mail*. En otros casos se recurre a las marcas tipográficas y uso de comillas (barra vertical, angulares < >) para la simulación de toma de turnos.

LA LENGUA DE LOS TEXTOS DEL E-LEARNING

Investigaciones recientes señalan que hay algunas marcas lingüísticas y extralingüísticas específicas de la CMO, lo que permite que lo caractericemos como un tipo de discurso en sí mismo. El que la lengua de CMO aproveche rasgos de la oralidad y que estos pasen a textos como los multimedia acredita su carácter de lengua instrumental: facilitar la comunicación en un espacio virtual como el del *e-learning*.

Desde el punto de vista lingüístico, encontramos predominio de tiempos de presente; profusión de los pronombres de primera persona y segunda; una disminución en el porcentaje de los verbos en comparación con otras formas de escritura. Entre los auxiliares más frecuentes, se cuentan *tener* y *ser* y

entre los semiauxiliares, los modales *deber, poder, saber, creer, querer, tener, etc.*, juntos o combinados. Algunos ejemplos son de obligación como *Debo salir*; otros de propósito como *Pronto le voy a enviar a usted*. Y algunos plantean dudas / preguntas: *sí, pero no sé si es justo, tenemos que enviar ejercicios?* En este contexto, se entiende que el tiempo verbal más utilizado sea el presente juntamente con los pronombres de primera y segunda personas por su importancia para anclar el discurso entre los participantes de la situación creada.

Muchos otros fenómenos fueron identificados por Guimier de Neef (en Guimier de Neef y Veronis, 2004) como definidores de este discurso. Aquí solo damos cuenta de algunos de ellos: cambios en el tipo fonético; supresión de la letra final de una palabra; truncamientos intermedios, las abreviaturas, reducción de palabras al esqueleto consonántico, o la falta total de puntuación en los textos. Pero esto no es lo más relevante a la hora de describir esta lengua.

Entre las características sintácticas, destaca la naturaleza pragmática de la oración; en ella, predomina un ordenamiento psicológico de los elementos en vez del orden lógico en el que el sujeto precede al verbo y este, a sus complementos. Se trata de una lengua regida por las necesidades de la información perentoria a través de la interacción y guiada por la intención del hablante. Por ello, sobresale la tendencia a la dislocación a la izquierda de los elementos oracionales con el fin de dar mayor énfasis al primer elemento: *Medio borracho diría yo que llegas aquí*. Esta sintaxis sigue un ordenamiento secuencial casi espontáneo, tal y como le viene a la mente al hablante, y este rasgo recuerda los de la oralidad.

Entre las características morfosintácticas, sobresale el uso de la deixis. Los pronombres neutros *eso, lo y esto* y, en general, los pronombres suelen ser utilizados como anafóricos para reproducir el sentido referencial, ya sea de un solo término ya de una expresión única o ya de cualquier otra parte de la oración. La importancia de los deícticos radica en que

permiten dotar de cohesión el discurso individual y colectivo, tan fragmentado e interrumpido como el de la CMO o el de los textos del *e-learning*:

A Vamos a trabajar sobre el cuento ¿lo tenéis?

B sí

C sí

Aunque sabemos que la función de los conectores es principalmente metadiscursiva y pragmática en el sentido de dar coherencia al discurso electrónico, también se utilizan estos conectores con frecuencia para otras funciones, como tomar el turno de palabra. Si analizamos los conectores de uso más común, pronto encontramos que para esta función se recurre a *bueno*, *pero* y *bien*. Por ejemplo:

-Contigo quería yo hablar

-Bueno, esto está empezando a llenarse el aula

Como podemos comprobar, el uso de *bueno* se utiliza para interrumpir el discurso y, por lo tanto, tomar el turno de palabra. Pero a ello también pueden unirse las estrategias de retroalimentación de la interacción que suelen realizar elementos como *sí*, *sí*, de asentimiento a lo comunicado por el interlocutor:

R Bien, me escucháis un momentito?

A: Sí

M: Sí!!

Además de este tipo de estrategia, también es destacable el papel de los emoticonos; sirven para activar la presencia del interlocutor y, por lo tanto, para garantizar el buen funcionamiento del canal de comunicación. En el ejemplo siguiente, comprobamos que realizan una función fálica:

Emma, yo tbién querria hablar contigo ;-)

R: Alberto?

J: Sí :)

Pero también pueden ser interpretados como estrategias de retroalimentación.

HACIA UNA LENGUA VISUAL Y ORALIZADA INTEGRADORA

Como consecuencia del estudio pormenorizado de los medios de comunicación, algunos autores han acuñado el término “sociedad de la imagen”, cuyas características son las siguientes: rapidez; complejidad; globalización de la información; nuevas comunidades; nuevos ámbitos de expresión; intertextualidad; cambios en la representación icónica; transformaciones sociales y de consumo; supresión de barreras espacio-temporales; inéditas opciones para el entretenimiento y la información. Por tanto, comunicar es el arte de relacionarse o contactar con los demás, lo que nos ayuda a tener una vida más fácil. Se trata de una habilidad que se aprende a medida que vamos creciendo.

Todas estas reflexiones confirman la aseveración de Aristóteles, quien –como ya hemos apuntado más arriba– denominó al ser humano “animal político”, con lo que quiso destacar que es social por naturaleza o, lo que es lo mismo, que es un ser referido y orientado en su propia esencia para vivir en sociedad.

Pero, ¿de qué forma comunicamos? Mediante la palabra (con o sin imagen), a través de los gestos y con los medios audiovisuales. En este sentido, la clave del lenguaje audiovisual es que el significado del mensaje viene dado por la interacción sonido-imagen dentro de un contexto secuencial. La música, los efectos sonoros, los ruidos y los silencios colaboran en la transmisión del mensaje, no como fondo o complemento, sino conformando realmente el mensaje, al que también se llega por la conjunción de sistemas de comunicación analógicos y virtuales que lo integran.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Abadal, E. (2001): *Sistemas y servicios de información digital*. Gijón, Trea.
- Anderson J. A. y T. P. Meyer (1988): *Mediated communication: A social interaction perspective*. Newbury Park, CA: Sage.
- Anis, J. (1999): *Internet, communication et langue française*, Paris, Hermès.
- (2002): *Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS*, consulté sur : <http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/index.htm>
- Anis, J., M. de Fornel y B. Franekel (organisateurs) (2004): *La communication électronique: Approches linguistiques et anthropologiques*, Colloque international, EHESS, Paris, 5-6 février.
- Aparici, R. (Coord.) (2003): *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid, UNED.
- Aparici, R. y A. García Matilla (2008): *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Area, M., B. Gros y M. A. Marzal (2008): *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid, Síntesis.
- Areiza Londoño, Rafael (2011): "Competencias interactivas y comunicación: sentido e interacción", *Lenguas en contacto y bilingüismo*, n.º 3, julio.
- Arijón, D. (2003): *Gramática del lenguaje audiovisual*. Andoain, Escuela de Cine y Vídeo.

- Baddeley, A. D. (1986): *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtine, M. (1979): *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard (trad. fr. 1984).
- Ballesteros, F. (2002): *La brecha digital: el riesgo de exclusión en la Sociedad de la Información*. Madrid, Fundación Auna.
- Barkley, E., K. Cross y C. Major (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, Morata.
- Barthes, R. (1964): *Essais critiques*. Paris, Éditions du Seuil.
- (1994): "Introduction a l'analyse structurale des récits" [*Introduction to the structural analysis of narrative*]. In *Oeuvres complètes*. Tome II. 1966–1973 [Complete works: Vol. 2. 1966–1973]. (Edition established and presented by Éric Marty). Paris: Éditions du Seuil. (Original work published 1966).
- Beaugrande, Robert-Alain de & Wolfgang Ulrich Dressler (1981): *Einführung in die Textlinguistik* [*Introduction to text linguistics*]. Tübingen, Germany: Nie [Traducción española: *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997].
- Benavides, J. (2001): "Una observación cualitativa sobre la publicidad en televisión durante el año 2000" en J. Villafañe, *El Estado de la Publicidad y el Corporate en España y Latinoamérica*. Madrid, Pirámide.
- Berlo, K. D. (1969): *El proceso de la comunicación: Introducción a la teoría y la práctica*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Bernárdez, E. (2003): "El texto en el proceso comunicativo", *Revista de Investigación Lingüística*, n.º 2, vol. VI: 7-28.
- Bieber, Michael (2000): "Hypertext," en A. Ralston, E. Reilly y D. Hemmendinger (eds.), *Encyclopedia of Computer Science* (4.ª ed.), Nature Publishing Group.
- Blake, Reed H. y Edwin O. Haroldsen (1989): *Una taxonomía de conceptos de la comunicación*. México, Nuevomar.
- Bonilla, S. (2005): "Correo electrónico y escritura digital: normativa lingüística y estrategias pragmáticas", *Lea*, vol. 28, n.º 2.
- Breton, P. (1997): *L'utopie de la communication*, Paris, Découverte.
- Brocos, J. M. (2009): "Fuentes de información y bases de datos para la investigación en ciencia y tecnología. Estudio, análisis y búsqueda". *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Edu-*

- cación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*, 10 (2), 167-191.
- Bronckart, J.-P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*, Paris/Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & col. (1985): *Le fonctionnement des discours*, Paris/Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- Buckingham, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- Bush, Vannevar (1945): "As we may think". *The Atlantic Monthly*; julio; volumen 176, No. 1: 101-108, también en: <http://www.theatlantic.com/unbound/flashbks/computer/bushf.htm>
- Cabero, Julio (2006): "Bases pedagógicas del e-learning", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, n.º 1, abril.
- Cabero, J. y P. Román (2006): *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*, Sevilla, Eduforma.
- Capriotti, P. (1999): *Planificación estratégica de la imagen corporativa*. Barcelona, Ariel.
- Casanova Uribe, Marly Odette (2008): *Aprendizaje Cooperativo en un Contexto Virtual Universitario de Comunicación Asincrónica: Un estudio sobre el proceso de interacción entre iguales a través del análisis del discurso*, Bellaterra, (Tesis Doctoral).
- Casas, J. (2003): *Modelos de diseño de las TIC*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Castells, M. (2001): "La era de la información". Vol. 1. *La sociedad red*. Madrid, Alianza Ed.
- Charaudeau, P. (1988): *L'interaction dans la production verbale des apprenants du F.L.E.*, Paris, Hatier.
- Clark, R. C. y R. E. Mayer (2008): *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*, San Francisco, John Wiley & Sons.
- Cloutier, J. (1975): *L'ère d'emerec*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Contín, S. A. (2003): "Los foros de discusión electrónicos: contenidos y contenidos para el aprendizaje de la lengua", *Cultura y Educación*, vol. 15, n.º 3: 269-286.
- Cosnier, J. (1996): "Les gestes du dialogue, la communication non verbale", *Rev. Psychologie de la motivation*, 21: 129-138.

- Crystal, D. (2001): *Language and the Internet*, Cambridge, Cambridge University Press [Traducción española: *El lenguaje e Internet*, Madrid, 2002].
- Dillenbourg, P., P. Mendelsohn y P. Jermann (1999): "Why spatial metaphors are relevant to virtual compuses?". In J. Levonen & J. Enkenberg (Eds.): *Learning and instruction in multiple contexts and settings*. Bulletin of the Faculty of Education, 73. University of Joensuu, Finland, Faculty of Education.
- Dondis, D. A. (2004): *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Donolo, Danilo, Analía Chiecher y María Cristina Rinaudo (2004): "Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto", *Revista de Educación a Distancia*, 10, enero.
- Dumitrescu, D. (2006): "Imagen y (des)cortesía en la comunicación académica por ordenador. Reflexiones en torno a un caso concreto. Cortesía y conversación. De lo escrito a lo oral", *III Coloquio Internacional del Programa EDICE*. Valencia, Universitat de Valencia.
- Eco, U. (1976): *Signo*. Barcelona, Labor.
- (2000): *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen.
- Ekman, P. (2003): *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life* (Times Books).
- Fairclough, N. (1995): *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Fiske, J. (1987/1989): *Television culture*. London: Routledge. (Original work published 1987).
- Foucault M. (1984): "The order of discourse", in Shapiro M. (ed.). *The Politics of Language*. Oxford: Blackwell.
- Freedman, T. (2010). *The Amazing Web 2.0 Projects Book*. Ilford, Terry Freedman Ltd.
- Fueyo Gutiérrez, M.^a A. (2011): "Comunicación y educación en los nuevos entornos: ¿nativos o cautivos digitales?" en *Ábaco. Revista de Cultura y Ciencias Sociales*, n.º 68-69, p. 23.
- Gadet, F. (1996): "Une distinction bien fragile: oral/écrit", *TRANEL*, 25, 13-27.

- Galatanu, Olga, M. Pierrard, D. van Raemdonck, A. Bellachhab y V. Marie (eds.) (2007): "Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction", *Actes du colloque International*, 22, 23 y 24 de noviembre, Université de Nantes.
- Gálvez, Ana M.^a y Francisco Tirado (2006): *Sociabilidad en pantalla. Un estudio de la interacción en los entornos virtuales*, Barcelona, UOC.
- García Aretio, L. (2002): *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*, Barcelona, Ariel.
- (Coord.) (2006): *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, Ariel.
- García Manzanedo, J. (2003): *El e-learning en España: modelos actuales y tendencias de actuación*, Madrid, Fundación EOI.
- Garrett, P., & A. Bell (1998): "Media discourse: A critical overview", in A. Bell & P. Garrett (Eds.), *Approaches to media discourse* (pp. 1–21). Oxford, UK: Blackwell.
- Garrido Medina, J. (1999): "Los actos de habla. Las oraciones imperativas", en *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo 3, Madrid, Espasa.
- Garrison, D. R. y T. Anderson (2005): *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- Gibson, W. (2003): *Pattern Recognition*, G. P. Putnam's Sons.
- Ginet, A. (Dir.) (1997): *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris: Nathan.
- Gisbert Cervera, M., J. Cela-Ranilla y S. Isus Barado (2010): "Las simulaciones en entornos TIC como herramienta para la formación en competencias transversales de los estudiantes universitarios". En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, n.º 1. Universidad de Salamanca, pp. 352-370.
- González, J. y A. Moure, (2000): *El origen del Hombre. Historia de la humanidad*. Madrid: Alianza.
- Grané, M., y C. Willen (Eds.) (2009): *Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar*. Barcelona, Laertes educación.

- Greatbach, D. (1986): "Aspects of topical organization in news interviews: The use of agendashifting procedures by news interviewees. *Media, Culture and Society*, 8(4): 441–455.
- Gutiérrez, A. (1997): *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid, De la Torre.
- (2003): *Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa.
- Hai-Jew, Sh. (2009): *Digital imagery and informational graphics in E-learning: maximizing visual technologies*, Hershey, IGI Global.
- Hall, E. T. (1966): *The Hidden Dimension*, Garden City, Doubleday and Company, Inc.
- Halliday, M. A. K. (1978): *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- (1989): *Spoken and written language*, Oxford University Press.
- Hargreaves, A. (2003): *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Octaedro.
- Hartman, F. R. (1961a): Investigation of recognition learning under multiple-channel ntation and testing conditions, *AV Communication Review*, 9, pp. 24-43.
- (1961b): "Single and multiple channel communication: A review of research and a proposed model", *AV Communication Review*, 9, pp. 235-262. Press.
- Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Madrid, Gredos.
- Heritage, J. (1985): "Analyzing news interviews: Aspects of the production of talk for overhearing audiences", in T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis* (Vol. 3, pp. 95–119). London: Academic Press.
- Herring, S. C. (ed) (1996): *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hodges, M.E. & Sasnett, R. M. (1993). *Multimedia computing: cases studies from MIT Project Athena*, Addison-Wesley.
- Hockett, Charles F. (1960): "The Origin of Speech", en *Scientific American*, 203, pp.89-97.
- Hutchby, I. (1991): "The organisation of talk on radio", in P. Scanell (Ed.), *Broadcast talk* (pp. 119–137). London: Sage.

- Kaplún, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, De la Torre.
- Kemp, J. (1973): *Planificación y producción de materiales audiovisuales*. México D.F., Representaciones y Servicios de Ingeniería.
- Kerckhove, D. (1999): *Inteligencias en conexión*. Barcelona, Gedisa.
- Knapp, M. L. (1980): *Essentials of Nonverbal Communication*, New York, Renhart & Winston.
- Krashen, Stephen (1980): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Kommers, P. y J. Lanzing (1997): "Student's Concept Mapping for Hypermedia: Navigation Through the WWW Space and Self-Assessment", *Journal of Interactive Learning Research*, (8), pp. 421-455.
- Jonassen, D. y T. Reeves (1996): "Learning with Technology: Using Computers as Cognitive Tools", *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 693-719). Macmillan, New York.
- Lancien, Thierry (2004): *De la vidéo à Internet: 80 activités thématiques*, Hachette, Paris.
- Landow, G. P. (1995): *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona, Paidós.
- Laurillard, D. M. (1993): *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. Routledge, London.
- Lamarca Lapuente, María Jesús (2011): *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Dpto. de Biblioteconomía y Documentación (Tesis doctoral).
- Leguizamón León, V. y J. García Carrasco (2011): Semántica de las búsquedas de información en entornos virtuales de formación, en M. J. Hernández Serrano y M. Fuentes Agustí (Coords.), ob. cit., pp. 80-97.
- Lloret Romero, N. y F. Canet Centellas (2006): "Nuevos escenarios, nuevas formas de expresión narrativa: la Web 2.0 y el lenguaje audiovisual", *Hipertext.net*, núm. 6.
- Lucas Mangas, S. (2007): "Desarrollo de competencias desde la Enseñanza Universitaria. Armonización con la Educación Secundaria y el mercado de trabajo, desde la Psicología Social de

- la Educación”, en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* vol. 5 (1): 125-158.
- Madrid Cánovas, S. (2005): *Semiótica del discurso publicitario. Del signo a la imagen*. Murcia, Universidad de Murcia.
- Majó, Joan y Pere Marquès (2001): *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona, CissPraxis.
- Martín, B. et al. (2007): “Análisis y Evaluación de experiencias docentes innovadoras con e-learning llevadas a cabo en la asignatura de Física I en la E.T.S.I.I.”, en C. Guilarte Martín-Calero, (Ed.), *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid*, pp. 387-400. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Masterman, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.
- Mayer, R. E. (2001): *Multimedia learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Michavila, F. (2004): *Las innovaciones educativas basadas en las TIC en la formación universitaria presencial y a distancia*. Programa de estudios y análisis de la Dirección general de Universidades. MEC.
- Miguel, M. de (2006): “Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57: 71-92.
- Moles, A. (1981): *L’image. Communication fonctionnelle*. París, Castermann.
- Monereo, C. (coord.) (2005): *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona, Ed. Graó.
- Moore, D. M., J. K. Burton y R. J. Myers (1996): “Multiple-Channel Communication: The Theoretical and Research Foundation of Multimedia”, en D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for educational communications and technology*, pp.1213-1245. Simon & Schuster Macmillan, New York.
- Moreno, I. (2002): *Musas y nuevas tecnologías: El relato hipermedia*. Barcelona, Paidós.
- Muñoz Carril, Pablo C. (2008): *El e-learning en la educación superior: desafíos para la formación y la profesionalización docente*, Universidade da Coruña, Tesis doctoral.

- Musicco Nombela, D. (2007): *El campo vacío. El lenguaje indirecto en la comunicación audiovisual*. Madrid, Cátedra.
- Nafria, I. (2008): *Web 2.0. El usuario, el nuevo rey de Internet*. Madrid, Ediciones Gestión.
- Nelson, Theodor Holm (1965): "A File Structure for the complex, the changing and the indeterminate" en *ACM 20th National Conference*.
- (1981): *Literary machines*. Swarthmore, Pa., publicación propia.
- Norbis, G. (1971): *Didáctica y estructura de los medios audiovisuales*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Orihuela, J. L. (2000): "Las nuevas tecnologías de la información: claves para el debate", *Nueva Revista de política, cultura y arte*, 70, pp. 44-50.
- Ortega y Gasset, J. L. (1987): *La rebelión de las masas*. Madrid, Alianza.
- Ouert, J. F. y L. Jarmo (1996): *Studying and Learning with Hiper-text: Empirical Studies and their Implications*, Hypertext and Cognition.
- Paivio, A. (1971): *Imagery and Verbal Processes*, Holt, Rinehart & Winston, New York
- Panckhurst, R. (1997): "La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée par ordinateur?", *Terminologies nouvelles*, 17: 56-58.
- (1998a): "Analyse linguistique du courrier électronique", *Actes du colloque Les relations entre individus médiatisées par les réseaux informatiques*, GRESICO, Vannes, 10-11/9/98, Paris, L'Harmattan, 47-60.
- (1998b): "Marques typiques et ratages en communication médiée par ordinateur", *Actes du colloque CIDE 98*, INPT, Rabat, 15-17/04/98, Paris, Europa Productions, 31-43.
- (1999a): "Analyse linguistique assistée par ordinateur du courriel, in Internet, communication et langue française", en Anis, J. (Ed.), *Hermès*: 55-70.
- (1999b): "La Communication médiée par ordinateur: un discours autre?", in Bres, J., R. Delamotte-Legrand, F. Madray, et P. Siblot, (éds.): *L'autre en discours*, Dyalang-Praxiling, Service des publications de l'Université Paul-Valéry, Montpellier 3: 307-331.

- (2001): "Distance, open and virtual lifelong learning: shaping the transition within a French University", *20th World conference on open learning and distance education*, Düsseldorf, Allemagne, 1-5 avril, Proceedings, ISBN-NR.3-934093-01-9, 2001, ICDE - Oslo, Norway & FernUniversität Hagen, Allemagne.
 - (2003): "Computer-mediated communication and linguistic issues in French University online courses", *Online Educa*, Berlin, 3-5 décembre, Proceedings, 454-457, ISBN 3-9808909-2-9.
- Panckhurst, R. y T. Bouguerra (2003): "Communicational and methodological/linguistic strategies using electronic mail in a French University, Proceedings", *8th International Symposium on Social Communication*, Santiago de Cuba, 20-24 janvier, 548-554. hal-00286914, version 1-10 Jun 2008.
- Peraya, D., F. Lombard y R. Rickenmann (2002): «Fondements théoriques et approche opérationnelle des nouveaux médias dans la formation des enseignants «media et informatique» à l'université de Genève», en R. Guir (Ed.): *La formation des enseignants et des formateurs aux nouveaux usages et aux nouvelles pratiques des technologies de l'information et des réseaux*, De Boeck.
- Pericot, J. (2005): "La imagen gráfica: del significado implícito al sentido inferido", *Formats: Revista de comunicación audiovisual*, 4. <http://www.upf.edu>
- Piaget, J. (2003): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Barcelona, Crítica.
- Poyatos, F. (1976): *Man Beyond Words: Theory and Methodology of Nonverbal Communication*, New York State English Council.
- Rausell Köster, Claudia (2005): "A propósito del discurso interactivo", *Anàlisi*, 32: 147-161.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, 22.^a ed., Madrid, Espasa Calpe.
- Restrepo Gómez, B., C. E. Román Maldonado y E. Londoño Giraldo (2009): *Situación actual de la investigación y la práctica discursiva sobre la evaluación de aprendizajes en e-learning en la educación superior*. Medellín, Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Rodríguez Izquierdo, Rosa María (2010): "El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar

- los modelos de enseñanza y aprendizaje”. En J. de Pablos Pons, (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, n.º 1. Universidad de Salamanca, pp. 32-68.
- Rozzi de Bergel, Ana M.^a: *Materiales curriculares universitarios para e-learning: el análisis pragmático del discurso en la evaluación de la calidad*, Universidad CAECE, Buenos Aires.
- Rubia Avi, B., R. Anguita Martínez, I. Jarrín Abellán e I. Ruiz Requies (2010): “Los procesos de innovación educativa en la formación universitaria, nuevos generadores de buenas prácticas en tecnología educativa”, en J. de Pablos Pons, ob. cit.
- Sánchez, A. (1988): *Una metodología de la lengua oral*, 2.^a ed., Madrid, Escuela Española.
- Sánchez Upegui, Alexander (2005): “Las voces de la comunicación: Reflexiones y apuntes para una adecuada interacción en el ámbito de la virtualidad”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 14, febrero-mayo, Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia.
- Sanmartín Sáez, J. (2007): *El Chat. La conversación tecnológica*, Madrid, Arco/Libros.
- Schegloff, E. (1998): “Text and context paper”. *Discourse & Society*, 3: 4–37.
- Schmoll, Laurence y M. Makassikis: “Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne: terrain et recherché (François Mangenot, LIDILEM, Université de Grenoble)”.
- Schneuwly, B. y J.-P. Bronckart, (éds.) (1987): *Vygotsky aujourd’hui*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 237 pp.; 2^{ème} édition, 1997.
- Sénécal, Michel (1995): “¿La interconectividad conduce a la democracia?”, en *El Correo de la Unesco*, vol. 48. París, Unesco, pp. 16-18.
- Severin, W. J. (1967): “Another look at cue summation”, *AV Communication Review*, 15 (4): 233-245.
- Stokes, H. (2004): “La interactividad en la educación a distancia: evaluación de comunidades de aprendizaje”, *RIED*, 71, 1-2: 147-162.

- Stratfold M. (1994): *Investigation into the design of Educational Multimedia: Video, Interactivity and Narrative*. PhD thesis, Open University.
- Tesnière, L. (1994): *Elementos de sintaxis estructural*, Madrid, Gredos.
- Titscher, S., R. Wodak, M. Meyer & E. Vetter (2000): *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage. Verville, Lafrance, 1999.
- Valverde Berrocoso, J., M.^a C. Garrido Arroyo y R. Fernández Sánchez (2010): “Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC”, en J. de Pablos Pons (Coord.) ob. cit., pp. 203-229.
- Van Dijk, T. (1985): “Discourse analysis as a new cross-discipline”, in T. Van Dijk (ed.): *Handbook of Discourse Analysis*, vol.1. New York: Academic Press, pp. 1-10.
- Villalustre Martínez, L. y M. E. del Moral Pérez, (2011): “Webquest y wikis: búsqueda de información en red y desarrollo de competencias en colaboración”, en Hernández Serrano M. J. y M. Fuentes Agustí (Coords.) “La red como recurso de información en educación”. Revista *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 12, n.º 1. Universidad de Salamanca, pp. 190-208.
- Vygotsky, L. S. (1985): *Pensée et langage*, Paris: Terrains/Éditions Sociales, [traduction française par F. Sève].
- Ware, C. (2004): *Information Visualization: Perception for Design*, Massachusetts, Morgan Kaufmann.
- Wenger, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- Yus, F. (2001): *La ciberpragmática: el uso del lenguaje en internet*, Barcelona, Ariel.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Arbey Sánchez-Upegui, Alexander ((2009): “Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual”, *Educación y Educadores*, vol. 12, n.º 2: 29-46.

El único trabajo (de los consultados por el equipo de investigación) que realiza una incursión en los usos de la lengua utilizada en los foros de discusión, resultado de un proyecto de investigación titulado “Manual de redacción y edición para ambientes digitales”. El trabajo de campo se realizó entre julio-agosto de 2008 y se refiere al foro educativo de un curso impartido en metodología virtual, en la plataforma educativa WebCT, con una participación de 48 estudiantes y un corpus de análisis de 58 mensajes. En unas interesantes tablas se detallan aspectos de esta investigación que van, entre otros, desde la “Dinámica de interacción en el foro”, pasando por la “Cortesía estratégica” para llegar a la tabla 4 “Ejemplos de usos ortográficos y sintácticos inadecuados” y otras consideraciones sobre el uso del lenguaje en las argumentaciones.

Bounie, D.: “Introduction à l’image et à la sémiologie de l’image”, *IAAL*, 1-46, Polytech’Lille, en bounie.polytech-lille.net/.../semiologie_vp.pdf (última consulta el 3 de diciembre de 2011)

Uno de los pocos trabajos interesantes que hemos encontrado sobre el estudio de la semiología de la imagen, aspecto clave para abarcar el estudio de la educación a través de medios virtuales. A base de cuadros y gráficos en los que se recogen ideas de Debray, S. Bounie, Greimas y Courtès, entre otros muchos autores, el artículo va desgranando la historia de la relación del hombre con la imagen a través diversas épocas.

Comienza con un cuadro muy esclarecedor en el que va fijando exhaustivamente las características de tres grandes momentos: “Logosphère” o la era del ídolo; “Graphosphère” o la era del arte; y “Videosphère” o la era de lo visual. La primera representaría el “arquetipo”, la segunda, el “prototipo” y la tercera, el “estereotipo”.

Sigue analizando la imagen como un conjunto de signos para identificar, a continuación, los tres constituyentes del signo: el significado, el significante y el referente. Relaciona la imagen como el centro de un proceso de tratamiento de la información y define la imagen como no “real”, a partir del “principio de la duda” descartiano, del principio de la incertidumbre de Eisenberg y de las ideas sobre la mirada de Gervereau.

Tras unas atinadas consideraciones sobre el concepto de “ver” (“ver es crear, saber, comprender”), la vista como una experiencia sensorial y “polisensorial” y otros sentidos humanos (el gusto), así como la imagen propiamente dicha, presenta un caso práctico de “análisis de una imagen” con el ejemplo de la publicidad de unas pastas alimenticias italianas (basándolo en el libro de Roland Barthes, *Retórica de la Imagen*, 1964).

Un excelente e imprescindible artículo para entender la multicausalidad del proceso educativo del *e-learning*.

Cabero Almenara, Julio y M. Carmen Llorente Cejudo (2007): “La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas”, en *RIED*, v. 10: 2, pp. 97-123.

Muy interesantes los planteamientos sobre la interacción profesor-alumnos en este artículo de los investigadores de la Universidad de

Sevilla, quienes analizan muchos de los elementos nuevos que tienen protagonismo en este nuevo modelo educativo (web 2.0, web semántica, el tutor virtual, las comunidades virtuales y otras herramientas de comunicación en los entornos virtuales). Muy documentado y de fácil comprensión.

El pero hay que ponerlo en el descuido que hacen los autores del propio lenguaje utilizado en el artículo: “No cabe la menor duda que” (p. 98), utilización del conector “Por otra parte” sin haber utilizado antes el necesario “por una parte” (pp. 100, 105, 108) o utilizarlo dos veces seguidas tras “por una parte” (p. 102); o escribir “por una parte” y olvidar el correlativo necesario (p. 103); no utilizar las necesarias comas en algún conector: “Y por tanto para la formación y el aprendizaje” (p. 106), y, por último, el uso de “las mismas” con un valor anafórico que ya criticaba en 1972 el profesor Lázaro Carreter: “Reglas claras de funcionamiento y conocimiento de las mismas por los miembros” (p. 113).

Insistimos en que el artículo es excelente en su contenido.

Fernández Breis, Jesualdo T. *et alii* (2007): *Evaluación en e-learning basada en tecnologías de la web semántica y de procesamiento de lenguaje natural*, Murcia, Diego Marín. Librero Editor.

El libro recoge los trabajos de diez investigadores cuyo Proyecto fue financiado por la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia. Los trabajos, muy meritorios, se quedan en el estudio de la periferia del *e-learning*, es decir, tratan de las tecnologías y de los protagonistas de este nuevo modelo de educación, pero sin entrar a analizar ni el marco del contexto virtual, ni el lenguaje que ha de utilizarse en este nuevo proceso educativo, ni, como es obvio, las competencias que se requieren en este nuevo modelo educativo.

La redacción de los trabajos está muy descuidada: galicismos como “Es por todo ello que” (p. 7); anglicismos: “Telenseñanza versus enseñanza a distancia” (p. 28); falta de coherencia textual: “Por un lado, en el marco tecnológico actual...” (íd.) y se olvida del conector

“Por otro”; o Por otro lado, uno de los objetivos de la educación...” (p. 8), sin haber escrito antes “Por un lado”; uso hasta la saciedad del anafórico “el mismo, la misma”, tan denostado por Lázaro Carreter: “la no presencialidad de la misma” (p. 8), “podría reducir el coste de los mismos (p. 9; y pp. 15, 17, 23,); uso de gerundios incorrectos: “El primer bloque está dedicado al contexto educativo, y está compuesto por tres capítulos presentando la perspectiva e implicaciones pedagógicas de la evaluación a distancia” (p. 10); redundancias innecesarias: “Se hará especial hincapié” (p. 11); repeticiones por descuido: “... podemos comprobar que el tiempo requerido para su implantación social ha ido disminuyendo. Cada avance tecnológico ha requerido menos tiempo que el anterior” (p.22); falta de sujeto: “En una sociedad en permanente cambio obliga a una constante necesidad de actualización de los conocimientos” (p. 27); clonación del inglés muy de moda en los campos de estos estudios: “la interactividad en tiempo real” (p. 29), posibilidades de comunicación sincrónica (en tiempo real)” (p. 32): ¿existe acaso otro tipo de tiempo?; y, por último, para no ser exhaustivos, pedantes y cansinos, la puntuación es muy deficiente en la mayoría de los capítulos y pecan con una fórmula muy del gusto de nuestros estudiantes, emplear un plural en las siglas TIC absolutamente espurio: “Los investigadores procedentes del campo de la Pedagogía poseen gran experiencia en el uso de las TICs” (p. 157).

Lástima estos aspectos reseñados, porque muchos de estos trabajos pueden ayudar a entender la periferia tecnológica de este novedoso proceso cuyo futuro está asegurado.

Ferrán Ferrer, Nuria, E. Mor y M. Garreta (2011): “Optimización del comportamiento informacional mediante el uso de herramientas de bookmarking”, en Hernández Serrano, M. J. y M. Fuentes Agustí (Coords.) “La red como recurso de información en educación”, *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, n.º 1: 168-189.

Una descripción detallada de las herramientas de marcadores o *bookmarking* en la que se explicitan sus características más sobresa-

lientes. Se apoya la idea de que “en aquellas disciplinas que requieren una actualización constante de contenidos, especialmente las relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, es aconsejable usar un formato de contenidos cerrado, como puede ser un libro, puesto que en un periodo [sic] muy breve de tiempo puede verse desfasado. En estas asignaturas, estudiantes y profesores deben compartir recursos educativos digitales para mejorar la actualización del aprendizaje” (p. 168).

Se citan numerosas herramientas como Delicious, Blogmarks, Evernote1, Furl o Diigo, así como otras que “originalmente se podrían clasificar como gestores de referencias bibliográficas” (p. 175), entre las que se destacan Citeulike, Connotea o Zotero. Al final, se presenta, como prueba piloto, la introducción de una herramienta de bookmarking en un aula virtual de la UOC.

El trabajo adolece, como otros de los aquí comentados, de descuidos en el uso de la lengua. El conector “Por otro lado” (p. 168) si su correlativo anterior; galicismos como “necesidades a cubrir” (p. 169), “aspecto a destacar” (p. 179); anglicismos como “de cara a” (pp. 176, 177); errores de puntuación: “Al mismo tiempo es importante” (p. 169), “Pero como hemos visto, en la Agenda de Lisboa” (p. 170); falta de acento en “nos referimos a como un individuo”; o un error léxico: “una necesidad informativa puntual”.

Francisco Amat, Andrea (2011): “Usando la web 2.0 para informarse e informar. Una experiencia en educación superior”, en Hernández Serrano, M. J. y M. Fuentes Agustí (Coords.), *Ob. Cit.*, pp. 145-166.

Parte de un análisis bastante certero de la sociedad de la información, en el que se afirma que “Internet ha multiplicado exponencialmente el volumen de información al alcance de un clic” (p. 145) y reseña las horas que dedican los jóvenes de algunas comunidades autónomas españolas al consumo de mensajes mediáticos (6 horas y 49 minutos) de las cuales aproximadamente 2 son las dedicadas a Internet. Con ello, la autora demuestra la importancia que va a tener el aprendizaje del uso de la Red, porque, como apunta con preocu-

pación, el aumento de la información no se traduce en una mejor comprensión del mundo.

A partir de aquí, profundiza en la idea de la utilización de la tecnología digital con eficacia por parte de docentes y estudiantes. Dedicar un apartado al nuevo papel que va a desarrollar el docente en esta nueva etapa y estudiar la Web 2.0 como herramienta para el aprendizaje, para informarse y para informar, y lo aplica al estudiantado de “Educación Cívica” del curso 2010-11 de la Universidad Jaume I.

Artículo muy interesante para adentrarse en el mundo de la Web 2.0.

Hernández, Tibisay (2010): *Educación sin tiempo: ¿M-learning o U-learning en la Investigación y Docencia?* Venezuela, Universidad Rafael Belloso Chacín.

Interesante trabajo en el que se parte de la premisa del interés que despierta este nuevo modelo de educación: “Algunos organismos internacionales de Educación Superior apuestan por una educación más completa mediante el apoyo de las TIC. En el Tratado de la Unión Europea de Maastricht (1992), se aconseja la cooperación intergubernamental en el campo de la educación a distancia, donde se anima a realizar inversiones para el impulso de la EaD” (p. 4). Hace un acertado resumen de los retos que el “Informe Horizon 2009” plantea a las organizaciones educativas e introduce los conceptos “dlearning” (educación a distancia); “e-learning” (a través de las nuevas tecnologías); “M-learning” (a través del móvil); y “u-learning” (enseñanza ubicua). Trata, además, los beneficios de este nuevo modelo educativo y de los factores que bloquean o impiden su puesta en marcha. Presenta unos cuadros comparativos muy completos entre *eLearning* y *mLearning*.

Hernández Serrano, María José y Marta Fuentes Agustí (2011): “Aprender a informarse en la Red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información?” en Hernández Serrano, M. J. y M. Fuentes Agustí (Coords.), Ob. Cit., pp. 47-78.

Un trabajo muy oportuno para quienes están interesados en el binomio tecnologías- educación, especialmente para los estudiantes que se inician en la búsqueda de contenidos académicos especializados en Internet. Ofrece unas pautas muy acertadas para aprender a localizar y, sobre todo, a seleccionar información en el intrincado mundo de la Internet y vincula la necesidad de promover competencias de alfabetización informacional al ámbito de los profesionales de la información.

Advierte de que la mayoría de los estudiantes usan como sus principales fuentes de información la Wikipedia (carente por completo de rigor científico) y el motor de búsqueda de Google, y recuerda que existen otras fuentes más fiables y adaptadas a quienes buscan una información selectiva como, por ejemplo, Scholarpedia o Google Académico y, como buscadores especializados en temas académicos y científicos, Scirus, ERIC, EBSCO o Scientific Commons.

Como otros trabajos comentados en este apartado, peca también de cierto descuido en el uso de la lengua. Falta de rigor en la puntuación: "... se cuestiona la fiabilidad y veracidad, ya que debido a la libertad y horizontalidad que caracterizan al medio, se carece de filtros" (p. 47), "Para poder planificar y ejecutar procesos de búsqueda eficaces y eficientes la manera de actuar debe ser flexible" (p. 60), "Para seleccionar la herramienta o recurso más idóneo es preciso conocer varios sistemas de búsqueda" (íd.), "... poder valorar de manera crítica la información proporcionada, para finalmente hacer..."; un gerundio imposible: "Los más expertos tendían a actuar estratégicamente y [a] seguir un proceso marcado por la definición de la necesidad informativa, la planificación, revisión y regulación de la búsqueda y [de] la evaluación de los resultados obteniendo unos resultados fructíferos" (p. 53); o el uso de "la misma" como anafórico: "... un uso ético de la misma".

Landeta Etxeberría, Ana (coord..) (2010): *Nuevas tendencias de e-learning y actividades didácticas innovadoras*, Madrid, Ediciones CEF.

Una publicación muy interesante. Aborda un tema muy nuevo como es “La TDT en el mundo educativo: T-Learning”, en el que se promulga una metodología para el aprendizaje a distancia mediante la televisión digital. Servicios personalizados a través de la pantalla. Así, la TDT abre nuevos caminos para una televisión digital educativa. Múltiples plataformas y modelos de retransmisión a través de Internet nos conducen a una transmisión multimedia en abierto y con fines educativos e integrables en estructuras 2.0 de la Web.

Otro aspecto interesante que refleja el libro es el uso de las pantallas en el plano educativo (ordenador, móvil, video, videoconsolas y televisión) y, en concreto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. También plantea interesantes retos en el desarrollo de la Web 2.0, del E-Portfolio, de la Webquest...

Lévy, Pierre (1999): *¿Qué es lo virtual?*, Barcelona, Paidós.

A pesar de los años transcurridos desde su publicación (1995 la primera edición francesa, publicada en París por Éditions de la Découverte), este libro no ha perdido su interés ni su actualidad.

Para definir lo virtual parte de la “oposición fácil y equívoca entre real y virtual”. Para situar la “virtualización”, pone el esclarecedor ejemplo de una empresa con organización clásica frente a una empresa virtual y desemboca en la afirmación “lo virtual, a menudo, no está ahí”. Esta misma diferencia la lleva al plano del trabajador clásico frente al teletrabajador.

Es, a nuestro juicio, excelente el capítulo 3 de esta obra, que lo titula “La virtualización del texto”, en el que repasa las características de los textos desde sus orígenes mesopotámicos hasta las funciones del hipertexto informático. Señala, más adelante, que “Lo virtual sólo aparece con la entrada de la subjetividad humana en la secuencia textual”. Y concluye el capítulo con lo que él denomina “un nuevo augo de la cultura del texto”.

Una obra, pues, que no tiene desperdicio alguno y que consideramos de obligada lectura previa a cualquier trabajo de investigación sobre el nuevo modelo virtual de la educación que supone el *e-learning*.

Peraya, Daniel y Patricia Dumont (2003): “Interagir Dans une classe virtuelle: analyse des interactions verbales mediatices Dans un environnement synchrone”, *Revue Française de Pédagogie*, 145, oct-dic: 51-61.

Artículo en francés que aporta un análisis interaccional en entornos virtuales. Parte del “interés que ha suscitado entre profesores e investigadores la comunicación mediatizada por ordenador (CMO) y las conferencias virtuales o electrónicas como los medios de comunicación en el aprendizaje, en la comunicación y en la colaboración” (p. 52) de este modelo de enseñanza y analiza las características fundamentales de la clase virtual. Posteriormente, presenta los aspectos metodológicos del análisis de las interacciones pedagógicas y entornos virtuales con un corpus basado en cinco períodos de sesiones de tutorado.

Tobón de Castro, Lucía: “Importancia del contexto en la comunicación lingüística”, *RED ACADÉMICA*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09_04arti.pdf

Partiendo de la obra de Saussure, la investigadora razona por qué el término contexto no aparece en ella, sino a través de “desarrollos ulteriores de la teoría saussureana”. Interesante aproximación al significado de “contexto” cuya definición inicial fue “el conjunto de elementos que, en el marco de sus relaciones sintagmáticas [falta una coma en el original] permiten la presencia de unidades lingüísticas que sean compatibles con ellos de acuerdo con las restricciones estructurales que supone cada lengua”. El artículo sigue analizando todas las nociones de “contexto” aparecidas después, de forma exhaustiva y clara, para terminar con la relación “Lengua y Contexto”. Muy interesante para los propósitos de nuestra investigación, aunque la versión que hemos utilizado nosotros adolece de mala puntuación.

Tomé, Mario (2009): “Enseignement des langues, communication et compétences orales sur le web actuel”, *Çedille*, 5, abril: 347-370.

Interesante artículo en francés que estudia minuciosamente las tareas que se pueden llevar a cabo en la enseñanza de lenguas, aplicado, en este caso concreto, al francés como LE, fundamentalmente en el plano oral y con la ayuda de las nuevas tecnologías. El profesor Tomé nos revela las características fundamentales que está llevando a cabo al proyecto León-Grenoble sobre el aprendizaje del francés a través del “Campus virtual”: “Investigadores en didáctica de las lenguas han puesto de relieve la importancia de una pedagogía fundada en las tareas para la integración de las TIC en clase y, muy especialmente, en los dispositivos de formación con las nuevas tecnologías” (p. 349).

WEBGRAFÍA

<http://enebro.pntic.mec.es/~phum0000/cam/temados.htm#cinco> (última consulta el 2 de enero de 2012).

<http://www.reddircom.org/textos/ima-pbl.pdf> (última consulta el 2 de enero de 2012).

<http://www.mariapinto.es> (última consulta el 2 de enero de 2012).

<http://www.google.es/imagenes> (última consulta el 4 de enero de 2012).

<http://estrategasencomunicacion.blogspot.com> (última consulta el 4 de enero de 2012).

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajelenguaasistordenador.htm (última consulta el 5 de enero de 2012).

http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/virtual_annexes_bcden.pdf (última consulta el 5 de enero de 2012).

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital> (última consulta el 9 de enero de 2012).

<http://www.youtube.com/edu> (última consulta el 12 de enero de 2012).

<http://alsic.revues.org/index1440.html> (última consulta el 12 de enero de 2012).

<http://www.rae.es> (última consulta el 13 de enero de 2012).

http://www.comviz.com.ulaval.ca/module1/1.4_fonction.php (última consulta el 15 de enero de 2012).

<http://www.buenaspracticas-elearning.com/capitulo-15-metamorfosis-concepto-alfabetizacion-educacion-mediada-tecnologias.html> (última consulta el 16 de enero de 2012).

<http://www.joancosta.com> (última consulta el 16 de enero de 2012).

<http://www.um.es/ead/red/10/chiecher.pdf> (última consulta el 20 de diciembre 2011).

<http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-bustos.html> (última consulta el 17 de octubre de 2011)

<http://www.cibersociedad.net>. (última consulta el 16 de diciembre de 2011).

<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm> (última consulta el 20 de diciembre de 2011).

<https://audiovideocours.u-strasbg.fr/avc/courseaccess?id=4230&type=flash> (última consulta el 10 de noviembre de 2011).

www.hipertexto.info/documentos/h_hipertex.htm (última consulta el 21 de marzo de 2012).

http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5840/5866 ISSN: 1138-9737

http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/ http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5788/5818 ISSN: 1138-9737

http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5790/5820 ISSN: 1138-9737

http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6309/6322 ISSN: 1138-9737

EDUTEKA (2003): *Hipertexto: qué es y cómo utilizarlo para escribir en medios electrónicos* [Última modificación de este documento: julio, 5 de 2003]

Ezeiza, A. y Palacios, S. (2009): "Evaluación de la competencia comunicativa y social en foros virtuales", http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_2.htm

Gallego Arrufat, M.^a J. y Gutiérrez Santiuste, E. (2010): “Análisis de las comunicaciones didácticas en entornos virtuales en enseñanza superior desde una perspectiva psicosocial y educativa”, <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/11641>

Gómez Encinas, L. (2003): “Analizar las interacciones virtuales”, <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/luis1.pdf>

Guimier de Neef, É. et J. Véronis (organisateurs) (2004): *Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite, journée d'étude*, Paris, 5 juin 2004: <http://www.up.univ-mrs.fr/veronis/je-nfce/index.html>

Herring, S. (2011): “Grammar and Electronic Communication”, <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/e-grammar.2011.pdf>

Jiménez Gómez, J. J. y C. Vela Delfa, (2004): “La transformación de la experiencia virtual a través de la mensajería instantánea”, http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=15&id=407&idioma=es

Johnson, L., A. Levine y R. Smith (2009): *Informe Horizon*. Austin, Texas: The New Media Consortium, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.es>

Marcoccia, M. (2000): *La représentation du non-verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur*, consulté sur: <http://www.montaigne.ubordeaux.fr/GRECO/colloque-2000.html>

Marcos Marín, F. (2000-2001): *La lengua española en internet*. Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes (España). <<http://cvc.cervantes.es>>

Marqués, Pere (2011): “Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones”, Revista *DiM* de la UAB, peremarques.pangea.org/siyedu.htm

Martínez García, V. y A. M.^a Echauri Fabila, (2008): “El modelo de comunicación y el papel de comunicador en los entornos virtuales de aprendizaje”, http://www.alaic.net/alaic30/ponencias/cartas/COMUNICACION_Y_EDUCACIO/ponencias/GT_6GARCIA-FABILA.pdf

Morala, J. R. (2001): “Entre arrobas, eñes y emoticones”, <http://www.congresosdelalengua.es>

Navarro, P. (1997): “Internet como dispositivo de interacción virtual”, <http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/InternetDispoInteracVirtua.html>

Parra, E. (2010): “Interacciones virtuales en un ambiente de formación inicial del docente”, <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/Interacciones%20virtuales%20en%20un%20ambiente%20de%20formacion%20inicial%20del%20docente.pdf>

Rozzi de Bergel (2008): “Materiales curriculares universitarios para e-learning: el análisis pragmático del discurso en la evaluación de la calidad”, http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEMV/DisenoMatDidactEV10/materiales/Unidad%203/Lec1_%20MatUniversitariosElearning_U3_MGIEV001.pdf

Salazar, W. A. (2001): “La virtualización del lenguaje verbal coloquial en Internet. Norma, comodín, claridad y precisión”, <<http://www.congresosdelalengua.es>>

Valverde Berrocoso, J. (2002): “Formación del Profesorado para el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación”, en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1 (2), 9-28. Disponible en <http://campusvirtual.unex.es/cal/editio/>,

COLECCIÓN NUEVOS DISCURSOS

1. **Creación neológica y nuevas tecnologías**
Vilches Vivancos, F. (Coordinador)
2006, 416 págs.
2. **Creación neológica y la sociedad de la imaginación**
Vilches Vivancos, F. (Coordinador)
2008, 338 págs.
3. **Claves y análisis del discurso político en el País Vasco**
Urrutia, H. y Fernández, T. (Directores)
2009, 444 págs.
4. **Un nuevo léxico en la red**
Vilches Vivancos, F. (Coordinador)
2011, 164 págs.
5. **Accesibilidad y ciberlenguajes: neologías en Internet**
Pinilla Gómez, R. (Coordinadora)
2012, 140 págs.
6. **La lengua de los textos del e-learning**
Vilches Vivancos, F. (Coordinadora)
2012, 166 págs.

