



FACULTAD DE
**FILOSOFÍA Y
HUMANIDADES**
UNIVERSIDAD DE CHILE



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Cultura digital y competencias comunicativas:

**Aproximaciones a la producción de contenido mediático
desde la experiencia didáctica en la escuela**

Sebastián Oyaneder Olivares

Prof: Luisa Miranda Oyarzún

Seminario de Título – Primer Semestre 2020

Pedagogía en Educación Media con Mención

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile

I – introducción

El actual trabajo nace desde la inquietud promovida a través de toda mi formación docente en el programa, la de percatarme que el actual trato del lenguaje en las escuelas está reducidas a un grupo de “competencias comunicativas” que requieren urgentemente una reactualización. En un año de crisis como el actual 2020 la fractura de las instituciones escolares con respecto a la inclusión de nuevas tecnologías de la comunicación a quedado en evidencia. Vemos tanto a profesores como estudiantes ansiosos y estresados por no poder conseguir una conexión adecuada para realizar sus clases, o estar sobreexigidos en sus propias casas debido a la carga difícil de sobrellevar en una condición de encierro como esta. Pero estos son solo la punta del iceberg de una estructura escolar que desde la entrada a la era digital no ha podido actualizarse en materia de nuevos modos de comunicación.

Hoy en día los aparatos tecnológicos forman parte de la estructura social y simbólica de la sociedad, ya no solo son instrumentos facilitadores de tarea, si no que son mediadores de relaciones humanas complejas, tanto afectivas como intelectuales. Junto con ello las fuentes de conocimientos se han democratizado con el acceso a internet y la posibilidad de participar colectivamente en la creación y difusión. Todos estos aspectos han marcado profusamente a la escuela, que compite actualmente con los medios de comunicación en el rol formador de la juventud, y pierde rotundamente ante la educación de hábitos y practicas sociales.

La asignatura de Lengua y Literatura lleva durante mucho tiempo anclada en fomentar habilidades de escritura y lectura como si estas no hubieran sufridos transformaciones radicales con la masificación de los celulares y los medios audiovisuales. Mi objetivo en estas aproximaciones es captar mis experiencias como profesor practicante y ponerlas en dialogo con una perspectiva critica en torno al uso de las tecnologías en el aula. A su vez, se profundiza en el hecho de que se necesita ampliar el espectro del lenguaje verbal al que solo se refiere la formación escolar, y que las sensibilidades adolescentes buscan cada vez más en los medios digitales construyendo nuevas maneras de aprender y proponer contenido.

II - PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El currículum vigente de Lengua y Literatura se basa en una propuesta didáctica de *enfoque comunicativo*, esta perspectiva, según señala Daniel Cassany (1999) se constituye desde un fundamento lingüístico centrado en el uso de la lengua, concibiendo el lenguaje como un instrumento social para conseguir diversos propósitos. Tomando en cuenta este principio, la finalidad de la enseñanza de lengua no sería solo la adquisición de formas verbales (palabras, estructuras sintácticas o reglas de subcategorización), sino el desarrollo de las habilidades necesarias para conseguir los propósitos deseados usando el idioma. A su vez, la unidad básica a tratar ya no sería la oración, el sintagma o las categorías gramaticales, sino que el texto o discurso completo sujeto a la contextualización pertinente.

Por su parte, la actual organización curricular en Chile se centra en la adquisición de una “competencia comunicativa adecuada”, la cual se construye en torno a habilidades como “Escuchar, hablar, leer y escribir, observar y representar” para armar objetivos de aprendizaje agrupados en tres ejes fundamentales: Lectura, Escritura y Comunicación oral. Bajo los principios del paradigma comunicacional, tal preocupación por la *competencia comunicativa* se adecuaría según la convención socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla, respondiendo a lo que vendría siendo en la práctica didáctica la creación de “situaciones reales” que permita interacción de los estudiantes, es decir una perspectiva comunicativa-funcional. Bajo este enfoque el principal desafío que tienen las y los docentes es el de atender a los distintos propósitos que cada uno de los estudiantes pretende conseguir utilizando el lenguaje. Para que la propuesta didáctica se adecue a una perspectiva funcional debe asumir que el objeto de enseñanza cambia según las necesidades dadas por cada contexto sociocultural y cognitivo, si ignoráramos este aspecto nos estaríamos alejando del genuino interés de los estudiantes por aprender en clases.

La diversidad de necesidades que el enfoque comunicativo pone en evidencia perfila un cambio de paradigma con el modelo tradicional, en el cual el docente tenía un rol de orador magistral y se encargaba de transmitir contenidos a sus estudiantes de manera repetitiva, vertical y homogénea. La principal característica del cambio de paradigma es la atención primordial a las necesidades comunicativas individuales de cada estudiante, lo que promueve una relación más horizontal y heterogénea en cuanto intereses, para así lograr obtener

respuestas a dichas necesidades. En este caso, el docente no deja de ser gestor de la actividad en clases, pero pasa de ser un depositario de conocimiento a un mediador de este. En las condiciones de este paradigma, son las instituciones educativas las que determinan la adecuación de dichas necesidades, bajo la justificación de la formación ciudadana y el sentido común, y con el propósito de evaluar las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad y la cultura de manera efectiva. Es por esta razón, que la labor del docente se sitúa, en mucho de los casos, entre dos polos opuestos que no logran nunca encajar del todo; por un lado, debe dar respuesta a las necesidades comunicacionales de cada estudiante, y por el otro, a las determinadas por las instituciones y establecimientos bajo un programa curricular. Nos enfrentamos al inevitable hecho de la falta reciprocidad en la relación pedagógica, en donde la atención de los estudiantes es cada vez más escasa y la exigencia de atender la diversidad de necesidades es mayor.

En la sala de clases, la consecuencia del anterior problema se traduce en profesores que disputan la atención de sus estudiantes con los dispositivos celulares y los distintos medios digitales, lo cuales, hoy en día han transformado el modo en que nos comunicamos y accedemos al conocimiento. La presencia de los celulares en la sala de clases ha pasado a ser un problema de constante discusión en los últimos años, algunos establecimientos incluso han tomado la medida de prohibirlos tanto a estudiantes como a docentes, mientras que otros han considerado una urgencia incluir cada vez más las TICs en el aula como forma de construir una didáctica consecuente con las nuevas necesidades de la sociedad. Pero, en la mayoría de los casos, las respuestas de las instituciones a esta urgencia ha sido solo la de engordar el currículum; ampliarlo sin cuestionar los saberes tradicionales del orden establecido y tratando las tecnologías como si la única función de estas fuera la de facilitar tareas. Sin cuestionar la complejidad de las nuevas prácticas que estas conllevan, y, en consecuencia, relegando a profesores a la incompetencia antes las abismantes diferencias intergeneracionales (Dussel 2009). Por esta razón, más que reducirlo, la inclusión de TICs en el aula multiplica el malestar, ya que no cuestiona ni reorganiza las prioridades y estructuras de la escuela tradicional.

En el caso de la actual organización curricular chilena, se puede apreciar que en Lengua y Literatura existe el siguiente apartado sobre las TIC en el eje de escritura:

“Por un lado, facilitan el trabajo de corrección y edición de los textos. Por otro lado, ofrecen la oportunidad de trabajar colaborativamente y de visualizar las estrategias y reflexiones que muchas veces permanecen ocultas en la escritura individual [...] Por otra parte, en los intercambios dialógicos, como los correos electrónicos, los blogs y las redes sociales en general, los autores y las autoras, frente al comentario de sus interlocutores e interlocutoras, deben reformular lo que escribieron, buscar más argumentos, explicarse mejor, entregar nuevos datos, etcétera. Esto permite adquirir conciencia de la audiencia y de que muchas veces es necesario volver sobre lo escrito para asegurar la comprensión de la lectora o lector.”
(Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio, 2015, p. 39)

En el fragmento anterior se aprecia que la inclusión de nuevas tecnologías solo se implementa con la intención de mejorar la productividad de lo que ya se ha establecido tradicionalmente como escritura adecuada. Si bien, propone una intención de la escritura como proceso colaborativo en ningún momento cuestiona la noción de texto, la cual sigue siendo el producto final en el que se deposita la evaluación del aprendizaje. Además, la mención a la adquisición de conocimiento de audiencia solo es pensada dentro de un circuito limitado a los integrantes de la clase, sin tomar en cuenta las posibilidades de conectividad que hoy existen con el acceso a internet. La mención de la escritura no repara en ningún caso con las implicancias multimodales que hoy existen en la producción de contenido y sigue considerando el texto en su carácter más clásico, sin cuestionar la manera en que la cultura de los medios digitales ha transformado la percepción de este. De la misma manera, no repara en que convive con la inminente reproducción de imágenes o con las nuevas nociones que legitiman la autoría.

Pensar las nuevas implicancias de la escritura, conlleva a pensar una didáctica de la comunicación que se amplíe más allá de la noción de texto y del sentido de su productividad. La necesidad de comunicarnos de nuestros tiempos se sitúa dentro de un cambio en la noción de cultura y conocimiento marcada por la manera en que utilizamos la tecnología y participamos como usuarios en los distintos medios. Nos hemos transformado en sujetos mediatizados en la que la industria cultural ejerce una gran influencia en nuestra manera de percibir nuestras identidades e interrelaciones, este impacto se observa de manera evidente en niños y adolescentes que asisten a la escuela sin sentirse apelados en su sensibilidad de

espectadores que los medios han ido perfeccionando desde hace décadas y que actualmente se encuentra naturalizado en su rol de consumidores.

Sin embargo, los nuevos medios también ofrecen la posibilidad de que las nuevas juventudes dejen atrás su rol pasivo de meros consumidores para pasar a ser creadores de contenido, y así compartir, comentar, mejorar y transformar sus creaciones y las de otros mientras aprenden en espacios libres e inclusivos. Llevar a cabo esta transformación de los estudiantes y profesores implica un fuerte posicionamiento ético sobre la manera en que utilizamos la tecnología y navegamos en internet (Casacuberta 2013). Pero, adquirir un posicionamiento no es solo proponerse a utilizar los nuevos medios como herramientas que mejoren la productividad, sino cuestionarse el sentido de los modos de producción, para que así se generen nuevos aprendizajes significativos a tratar en la escuela. Este proceso conlleva considerar dentro del enfoque comunicativo de la disciplina de Lengua y Literatura la manera en que el lenguaje va más allá de las meras competencias eficaces, sino también reflexionar sobre cómo esa eficacia ha cambiado en conjunto con las transformaciones que la sociedad ha experimentado con las nuevas tecnologías y la reestructuración de los medios. De esta manera, llegamos a preguntarnos por ¿Cómo proponer una didáctica que logre construir un posicionamiento ético crítico en los estudiantes a la hora de crear contenido comunicativo? En efecto, para responder a esta pregunta también debemos preguntarnos por ¿cuáles son las dimensiones de la cultura digital que han ejercido las transformaciones más evidentes a la hora de comunicarnos?

En la siguiente sección me referiré a los elementos presentes en la cultura digital que considero pertinentes reflexionar en conjunto con las competencias lingüísticas a las que se debiera adecuar un enfoque comunicativo con atención en los componentes socioculturales. En primer lugar, me referiré a la manera en que los medios de comunicación se han transformado y adecuados a un nuevo discurso basado en la convergencia digital en donde los usuarios forman parte activa de su reproducción. En segundo lugar, consideraré la urgencia de una nueva alfabetización que la tecnología y los nuevos medios han hecho considerar de manera más imbricadas la dimensión visual del aprendizaje. Por último, me detendré en los cambios que la cultura digital y la participación colaborativa han introducido en la legitimidad de la autoría y la noción de texto.

III - MARCO TEORICO

La idea de competencia ha tenido una importancia transversal a lo largo del desarrollo de la escuela en su rol de institución a cargo de las futuras generaciones que se integran a la sociedad. En su creación durante el siglo XIX, la escuela surgió como respuesta a la necesidad de la sociedad industrial de aportar trabajadores que se integran al sistema y cultura imperante. En este caso, la competencia implicaba adecuarse al modelo de la producción industrial, y el disciplinamiento para obtener el mejor desempeño era la base de una educación que no atendía las diferencias individuales, más bien se encargaba de cubrir estándares de eficiencia que apuntaban a la homogeneización de los grupos. Durante el siglo XX la escuela moderna intentaría condensar la enseñanza de competencias para desempeñarse en la sociedad en un conjunto de contenidos clasificados y jerarquizados, y así nacería lo que hoy conocemos como las bases curriculares. A medida que avanzaba el siglo en Chile el foco de la educación pública estaría puesto en la democratización de la enseñanza, por parte de medidas que privilegiarían la alfabetización y la instrucción primaria obligatoria como competencias básicas. A finales del siglo XX ya se vendría viendo el panorama que se extiende hasta nuestros días; las escuelas públicas ya no garantizan una inserción exitosa en la sociedad, y las instituciones de calidad son solo accesibles a quienes puedan pagarla. Tal situación es el reflejo de que Chile la educación de mercado ha vuelto la desigualdad y la discriminación un hecho legitimado por el modelo económico de libre mercado.

Las nuevas formas de producción, comunicación e información han ido transformando gradualmente las competencias de la sociedad, y ha puesto en crisis el rol capacitador de la escuela al no responder de forma eficiente a los inminentes cambios. La importancia de educar respecto a competencias es un elemento que se puede rastrear desde la creación de la escuela como institución pública, principalmente porque establecerlas integradas a los objetivos de aprendizaje permite apuntar a una estandarización de la educación. La actual época que estamos viviendo pone en crisis estos viejos paradigmas que perpetúan la segregación, pues se fundan en modos de aprendizaje racionalizado a partir de una estructura social que está experimentando cambios profundos a partir del uso de tecnologías y nuevos modos de comunicación. Jesús Martín-Barbero (2009) se refiere a la manera en que la razón técnica empleada en las escuelas ha sido desafiada por las transformaciones de la era digital

y los nuevos medios, concibiendo la técnica ya no solo como un instrumento desprovisto de densidad cognitiva, sino que constituyendo una dimensión estructural de la sociedad contemporánea a nivel simbólico y cultural. A partir de esto, el autor menciona un proceso un descentramiento y diseminación de los saberes por fuera de la institución escolar, siendo los medios tales como la radio, televisión, el cine, los videojuegos y en especial la internet, las principales fuentes de desbaratamiento de la estandarización hegemónica que imponía antiguamente la escuela.

Conversión digital y convergencia mediática

La sociedad avanza hacia un proceso civilizador nuevo y propiciado por la evolución de la tecnología y los modos en que la comunidad participa en ella. Tanto las transformaciones económicas como las políticas y sociales han progresado hacia un cambio de civilización que autores como Milad Doueïhi (2010) llama un proceso de conversión digital; conversión usado tanto en un sentido técnico como religiosos ya se destaca por la presencia omnipresente de los aparatos tecnológicos digitales en nuestras vidas y de un cambio en la manera de percibir nuestras identidades. Una definición dada por el autor para entender la cultura digital es la de un “conjunto de tecnologías conjugadas que han producido y siguen produciendo prácticas sociales que amenazan o cuestionan la viabilidad, o incluso la legitimidad, de determinadas normas socioculturales establecidas y de los marcos jurídicos ligados a ellas” (2010: p. 35), si bien es una definición abstracta permite moverse acorde las variantes de comunicación de los tiempos actuales y exige una mirada más abierta y flexible a las nuevas formas de alfabetización que se han propuesto para la conversión digital.

Otro término utilizado ampliamente para caracterizar la cultura digital, y en específico la manera en que se han transformado los medios de comunicación es el de convergencia mediática. Henry Jenkins (2008) ocupa este concepto para referirse al flujo de contenido que se expande a través de las múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre las múltiples industrias mediáticas y la disposición que estas tienen para buscar en cualquier parte experiencias entretenimiento. La convergencia no es solo un proceso tecnológico sino también un cambio cultural que se caracteriza principalmente en que la circulación de contenido mediático que depende enormemente de la participación de los consumidores.

A este nuevo comportamiento de masas Jenkins le denomina “cultura participativa”, y se diferencian de los anteriores espectadores pasivos de los medios tradicionales. Para efecto de este nuevo paradigma, ya no están pertinente hablar de productores y consumidores por separado ya que hoy ambos participan activamente en una interacción conformada por un conjunto de nuevas reglas en constante desarrollo. De todas formas, las grandes corporaciones y algunos individuos dentro de ellas siguen siendo las que ejercen un poder de decisión superior a cualquier persona común y corriente. Es importante señalar que el fenómeno de la convergencia no se produce en los aparatos tecnológicos sino en el cerebro de los consumidores individuales mediante interacciones con otros. Aquello se explica en que “cada uno construye una mitología propia y personal a partir de diferentes fragmentos de información extraídos del flujo mediático, y a partir de este proceso se construyen recuerdos fragmentados que van dando sentido a la vida cotidiana” (Jenkins 2008; p. 15). De esta manera, podemos identificar que en la cultura digital el consumo se ha vuelto un proceso colectivo en la medida que socializamos y desarrollamos lo que el mismo autor llama una “inteligencia colectiva” ya que nadie que este expuesto al flujo de información puede saberlo todo, pero cada uno puede saber algo, y en el espacio virtual que proporciona la internet podemos entre todos juntar las piezas, compartir recursos y combinar habilidades. En este sentido, muchas de las nuevas tecnologías son estructuradas a partir del usuario y se adaptan a media que se construye empatía emocional con horizontes de plazo corto y renovables (Ito 2010, en Dussel 2011). La descentralización de la información provocada gracias al acceso a internet permite organizar criterios distintos a los anteriormente centralizados y jerarquizados por la escuela. Es importante señalar que este nuevo orden se da también gracias a que no es solo contenido de entretenimiento el que fluye a través de los medios, si no que son las vidas mismas de sus usuarios, a partir de los recuerdos, relaciones, fantasías y deseos que conforman la identidad digital.

Nativos y Migrantes Digitales

La conversión digital y la convergencia de medios abre paso a transformaciones culturales posibilitadas por la tecnología y que genera nuevas necesidades de comunicación. Estas necesidades también forman parte de un nuevo comportamiento de mercado en donde los usuarios participan activamente en el proceso de producción de objetos de consumo, por lo

tanto, existe un nuevo modo de determinar la demanda a partir de la cultura participativa. En consecuencia, la presencia de la tecnología y los medios digitales está cada vez más involucrada con la vida privada de las personas, exigiendo una mayor atención desde muy temprana edad. Es común escuchar referirse a las nuevas generaciones como “nativos digitales” ya que son quienes tienen más naturalizadas estas nuevas conductas se refleja en su mayor manejo de la tecnología y en la confianza que depositan en ella para cumplir sus tareas y objetivos. En cambio, los adultos vendrían siendo “migrantes digitales” (Dussel y Quevedo 2010) debido a que no entienden ni manejan los códigos propuestos por los nuevos medios. La brecha digital es de las que más evidencia las diferencias intergeneracionales, que hoy en día son más importantes y notorias que las diferencias socioeconómicas o geográficas, para determinan nuevos cambios de conducta en la sociedad. Estas diferencias se aprecian particularmente en las escuelas donde el contacto entre generaciones es mucho más cotidiano y masivo, ocasionando los propios problemas de incomunicación a la hora enseñar valores y abordar contenidos, junto con ello, los métodos de enseñanza ya no responden a la nueva sensibilidad de los estudiantes por lo que la batalla por la atención en clases se pierde ante los aparatos tecnológicos. En muchos casos, los y las docentes antes la angustia y frustración de no poder integrarse a las nuevas formas de comunicación relegan toda necesidad de aprendizaje de nuevas tecnologías a los mismos estudiantes, y depositan en ellos las iniciativas que llevan a usos más provechosos y desafiantes. Para efecto de esta situación comparto lo argumentado por Dussel y Quevedo:

“Creemos que el debate sobre las nuevas tecnologías y su impacto en el sistema educativo debiera partir de la responsabilidad de las políticas públicas, de los sistemas educativos y de los adultos respecto de los usos y prácticas que se producen en torno a ellas. La noción de responsabilidad (tanto de las instituciones involucradas como de las personas comprometidas en ellas) no implica autoría completa y unívoca de las acciones ni voluntad de control de todo lo que sucede, lo cual no solo se ha vuelto imposible en el marco de formas de producción y circulación de los saberes. Estamos ante un territorio inestable, enredado y muchas veces difuso, donde los conocimientos y las formas de adquisición de saberes se han descentrado y provienen de múltiples fuentes, muchas de ellas fuera del control de la escuela o la familia, todo lo cual vuelve más complejo el rol de cada uno de los actores” (2010, p. 9)

Las diferencias intergeneracionales, si bien es la más notoria, es solo uno entre la amplia gama de problemas que involucra la transición de formas y formatos nuevos que la cultura digital incita. El marco de estos problemas ocurre dentro de un periodo de impacto de la civilización que algunos analistas como Doueihi llaman “fractura digital”, y se refleja en una evidente estructuración social que segrega a quienes saben manejar las nuevas herramientas y códigos de los que no. Es frecuente toparse en las políticas públicas acciones que consideran la fractura digital solo en sus causas socioeconómicas, si bien es cierto que esta causa sigue siendo la variante más importante a la hora de la segregación, esta se limita muchas veces solo a analizar el acceso a las nuevas tecnologías y no el impacto que tiene dentro de las comunidades. Por ejemplo, es común encontrarse con casos de escuelas públicas o de escasos recursos en que la adquisición tecnológica termina no siendo efectiva debido al desconocimiento de profesores y estudiantes de su potencial, además de considerarse como herramientas que solo vienen a facilitar tareas que las anteriores tecnologías ya podían hacer (por ejemplo, utilizar un notebook como una máquina de escribir más sofisticada). Es necesaria estos casos acompañar el acceso con la reflexión y el diálogo de lo antiguo y lo moderno y motivar a la creación de un uso significativo para la comunidad. El diálogo de lo antiguo y lo moderno no debiese ser la lucha de dos posturas antagónicas en donde lo nuevo solo viene a reemplazar lo que va quedando obsoleto sin antes someter a juicio. La integración de nuevas tecnologías debiese situarse siempre en el presente, donde existe un estado de transformación de los códigos de comunicación que se entremezclan y conviven entre sí, y que junto ellos, influyen nuestra percepción y habilidades.

Emergencia de una nueva alfabetización

En lo que respecta la asignatura de Lengua y Literatura, las habilidades transversales que estructuran su enseñanza son leer y escribir. El aprendizaje de tales habilidades apunta hacia a una competencia que permita a cada estudiante desenvolverse de manera adecuada en la sociedad; a ese proceso -con resultados avanzados o no- se le conoce como alfabetización. Hace más de una década que desde los estudios de la lectura y escritura se viene proponiendo el término *literacidad* para referirse a los conocimientos y actitudes necesaria para el uso eficaz de los géneros escritos, tales como: manejo del código, conocimiento de discurso y de

los roles de autor y lector, valores asociados a tales las prácticas discursivas y sus formas de pensamiento, entre otros. De la misma manera se ha hablado de *literacidad electrónica* para referirse a la reorganización de las prácticas y los variados usos que se les da en la internet, ya sea sincrónica (chat, videojuegos multijugador) o asincrónica (email, foros, blogs) (Cassany 2005). Estas nuevas foras de estudio han nacido ante la urgencia de reformular las prácticas pedagógicas ante el inminente hecho de que la internet y la cultura digital han trastocado el valor de las tecnologías análogas de lectura y escritura, y junto con ello, han traído la discusión de paradigmas para analizar los nuevos hábitos de los jóvenes.

La educación tradicional del lenguaje se ha constituido completamente sobre la base de una alfabetización verbal, la cual tiene sus orígenes en la cultura de los medios impresos y del texto escrito como única producción posible. Es usual escuchar a estudiantes quejarse por la obligación de leer libros extensos y sin ninguna apelación a sus vidas, o lamentarse por ser incapaces de adecuarse a estructuras académicas de escritura estrictas en su sistema de citación. Doueihí propone la discusión de una *alfabetización digital* que considere desde la base el impacto que la cultura digital ha tenido sobre los hábitos de lectura y escritura. Actualmente, persisten en un panorama inestable las normas y prácticas instauradas por el libro y la página impresa, conviviendo con las potenciadas por la cultura digital hasta el punto de difuminar los límites estrictos que distinguen a autor y lector. En internet esta relación se ha vuelto sospechosa, frágil e incluso insignificante. La ausencia de materialidad en la página ha imposibilitado indicar su especificidad o unicidad. Con respecto a las diferencias entre la página impresa y la virtual el autor también menciona:

“La página impresa es relativamente fija. Está asociada a una obra, a un autor. Su representación está marcada y tiene una expresividad simbólica: es el caso de la poesía, por ejemplo [...] La “página” digital es virtual y dinámica y, si bien a menudo es obra de un autor, es más fácilmente apropiable por un lector que puede modificarla, reproducirla en otro contexto y transmitirla en diversos formatos y versiones. En la mayoría de los casos, la página impresa debe su significación al orden lineal que presupone, a la temporalidad de la lectura, ya sea línea fragmentaria. la página digital instaure una forma de lectura abierta, quizás no más compleja, pero diferente; presenta virtualidad que recuerda a la página impresa [...] En suma, la página digital “parece” una página, pero no lo es; tiene otra realidad, y esa realidad permite - de hecho, impone- formas de lectura no lineales. (Dohuehi, 19)

Tal como ilustra la anterior cita, la lectura es uno de los elementos normativos de nuestra sociedad y las transformaciones que la cultura digital a impuesto sobre la tecnología impresa evidencia la fractura digital que separa las generaciones. Actualmente la sociedad, y en especial los más jóvenes, muestra un alejamiento de la lectura impresa, pero no así de la lectura a través de aparatos tecnológicos. Muchos editores de textos presentes en la navegación de internet como blogs o wikis han borrado la distinción inicial de autor y lector, pero son sobre todo las redes sociales las plataformas que más consumen las nuevas generaciones. Un antecedente del modo de lectura de las redes sociales son los agregadores RSS, una tecnología que esta presente en todos los navegadores modernos y en cualquier pagina que pretenda generar contenido y distribuirlo a distintos lectores. Básicamente, lo que las redes sociales le deben a RSS es la crear el hábito de los *lectores de feeds*; antiguamente cualquier usuario de internet que deseaba recibir las novedades de los sitios webs de su interés agregabas la dirección de RSS para que tales notificaciones aparecieran en el feeds de forma vertical y de lectura de arriba hacia abajo. Allí aparecen organizadas cada entrada de blog en un formato sintético (título, imagen y breve descripción) y permitía al usuario saber su contenido sin tener que visitar el sitio web. Los feeds de plataformas como Facebook, YouTube o Instagram son herederas de este modo de lectura, ya que se privilegia la instantaneidad y el contenido personalizado. Todo revestido de una ilusoria autonomía de la lectura que crea una alienación de la experiencia en línea, ya que lleva a una reducción de la interacción entre autores y lectores, un voyerismo de sitios en donde solo somos visitantes pasivos. Además, como es característico del actual uso de rede sociales, mínimas interacciones como los “me gusta” crean burbujas informativas que alimenta algoritmos que repite contenidos similares, limitando al lector a una experiencia de consumo satisfactorio pero reducida ya que no confronta con otras fuentes ni opiniones.

Consideración de la cultura visual

Otro juicio que se suele escuchar para caracterizar la sensibilidad de las nuevas generaciones es la de su preferencia por la visualidad. Esta afirmación debe su lógica al constante bombardeos de estímulos que se encuentran en las pantallas que acompañan su cotidianidad, la invocación de la fotografía y los memes como condigo de comunicación y la preferencia de videojuegos y obras audiovisuales antes que la lectura de libros. Tales elementos han

llevado a la escuela a incluir urgentemente practicas visuales para atraer la atención durante la transmisión de contenidos. Inés Dussel menciona dos principales argumentos que la práctica docente considera a la hora de incluir el trabajo con imágenes en el aula. El primero es llamado el “argumento cultural” y tiene que ver con la premisa de que las imágenes actualmente tienen un gran peso en la cultura contemporánea y que lo visual es el lenguaje privilegiado entre los jóvenes; este se suele asociar a un diagnostico de clima de época y se hace un llamado a organizar la enseñanza en función a este escenario. Si bien, lo que presenta este argumento no es errado, muchos acostumbran a solo considerar el aspecto de la novedad y terminan reduciendo la visión, no solo del presente sino también del pasado, ya que se ignora la tradición histórica que tienen las imágenes desde el origen de las sociedades humanas (Dussel et al. 2010). Es necesario bajo este argumento complejizar aún más este aspecto cultural y no aislar del pasado con que se puede dialogar, ya que como dijimos anteriormente, es común colocar el “problema” en los jóvenes y responsabilizar a ellos de las nuevas formas aprendizaje. El otro aspecto que menciona Dussel es llamado “argumento didáctico”, consiste en considerar las imágenes motivadoras e incitadoras del interés de los jóvenes (algo que sigue siendo un problema en el aula) tomando la imagen como excusa o puntapié inicial para llegar a otros contenidos considerados mas relevantes y que suceden fuera de la imagen. La critica a este argumento consiste en que la imagen se sigue “relegando a un lugar subordinado y subsidiario del conocimiento considerado verdaderamente valioso” (2010, p. 4), tal es el caso de la ilustración o cuando la imagen solo es objeto de un análisis crítico ideológico o político en donde se prescribe su significado. Ambos argumentos representan el modo en que se a escolarizado la imagen, en donde no se plantea una pedagogía que considere las imágenes más que como representaciones icónicas sueltas y aisladas de su práctica social; tal práctica “se apoya en esa representación pero no se agota en ella, y supone un trabajo o una operación (social, ya sea a través de la imaginación individual o colectiva, de los sentidos que le sobreimprimimos, de las tecnologías que las traen hasta nosotros)” (2010, p. 6).

Para lograr ampliar el sentido que tiene la imagen dentro de la educación, es necesaria ponerla en discusión con la nueva alfabetización en formación. En la escuela, y sobre todo en la asignatura de Lenguaje, siempre se ha privilegiado la alfabetización verbal por sobre la visual, incluso hasta es común considerar la visualización de fotografías o películas como

una actividad pasiva y sin esfuerzo en comparación con la lectura o la escritura. A causa de la escolarización tradicional la alfabetización verbal ha llegado a tener una hegemonía ha llevado a tratar el concepto mismo de lenguaje exclusivamente en sus prácticas verbales, ya sea orales o escrita. En la práctica escolar esta exclusividad tiene una explicación que considera su valor en la efectiva funcionalidad para almacenar y transmitir información debido a que la norma de la lengua hace más precisa la conceptualización, facilitando así, la educación bancaria aún vigente en muchas escuelas. El paso final para lograr la alfabetización verbal efectiva es aprender una sintaxis comunicativa que permita límites constructivos, y cuando se dominan es posible leer, escribir, expresar y comprender la información escrita. La tradicional educación del lenguaje basada en el aprendizaje estricto de los aspectos técnicos de la comunicación escrita u su consenso, dejan en comparativa a la comunicación visual como una práctica carente de organización y hasta a veces antojadiza. Pero esa visión es solo apariencia, ya que es evidente que existe un sistema visual perceptivo básico que la humanidad comparte. Diversos autores, entre ellos, D.A. Dondis han propuesto obras como *La sintaxis de la imagen* (1997) para aproximarse a la idea de alfabetización visual, proponiendo líneas básicas para la construcción de composiciones y los elementos que permiten aprender, comprender y manipular de forma más clara los mensajes visuales. Cuidando en su definición la importancia de que “La alfabetidad visual nunca podrá ser un sistema lógico tan neto como el del lenguaje. Los lenguajes son sistemas construidos por el hombre para codificar, almacenar y descodificar informaciones. Por tanto. su estructura tiene una lógica que la alfabetidad visual es incapaz de alcanzar” (Dondis 1997, p. 25)

Considerando las diferencias de la alfabetización verbal y visual, ¿por qué las escuelas siguen recurriendo al apoyo de imágenes para transmitir conocimiento? La razón más relevante es el carácter directo con que se asocia la información con la imagen, ya que existe una mayor proximidad con la experiencia real. Esta lógica nos lleva a la manera en que se entrelaza el acto de ver con la revelación de la verdad, y – sobre todo en asuntos de la escuela- la confusión del atender con el entender. (Dussel et al. 2010).

Un aspecto crítico a incluir dentro de la nueva alfabetización es considerar los aspectos visuales y su sintaxis cómo algo presente hace mucho en las sociedades, y que los distintos formatos audiovisuales que solemos consumir en internet son producto de un conocimiento

que las escuelas no suelen enseñar por privilegiar el lenguaje escrito. Pero, no basta con solo traerlos a la clase, hay que considerar que las imágenes no traen en sí el efecto que producen, es el contexto y el medio en donde se emplean lo que conlleva principalmente una disposición distinta según el caso (Por ejemplo, no es lo mismo jugar un videojuego para la clase que por cuenta propia en la casa). Lo que sí se evidencia claramente es que los medios digitales cada vez hacen más sutil y específica su táctica visual para robar la atención de los consumidores, al igual que las obras audiovisuales donde abunda los efectos grandilocuentes, junto con tonos especialmente llamativos e hipnotizantes. Una propuesta de alfabetización que incluya la dimensión visual debe ir hacia la raíz de la composición y entregar un sentido crítico mientras se desarrolla el uso de lenguajes no verbales, ampliando la noción de lectura y escritura y renovando el paradigma al que escolarización nos ha acostumbrado.

Nuevos sistemas de autoría

La accesibilidad de los computadores presentes en los hogares y la proliferación de los celulares que les estudiantes cargan consigo a cada momento, han quebrado definitivamente el control de la transmisión y jerarquización de conocimientos que la escuela tradicional y el espacio cerrado del aula habían sostenido por mucho tiempo. La descentralización y diseminación del conocimiento antes mencionada se debe principalmente a la navegación web que ofrecen los dispositivos tecnológicos, en donde cada estudiante se sumerge de manera distinta, personalizada y flexible en atención. El aprendizaje basado en el texto escolar es cada vez menos eficiente, la World Wide Web es el gran hipertexto donde cualquiera con acceso a internet puede acceder a una basta cantidad de información distribuida en diversos sitios web que puede contener textos, imágenes, audios, videos y otros contenidos multimedia, haciendo click en hiperenlaces repartidos por todas partes.

Detengámonos por un momento en Wikipedia, la principal y más popular fuente de consulta de conocimiento en la web. El concepto de las *wikis* es un claro ejemplo de lo que Jenkins llama “cultura participativa”, donde los mismos consumidores son los convocados a modificar, producir y distribuir el conocimiento, haciendo real lo que el mismo autor llama “inteligencia colectiva”, cada persona puede contribuir en algo, combinar habilidades y mejorar lo que otros miembros de la comunidad han hecho. La potencialidad creativa de la inteligencia colectiva se aleja de la visión de experto y de producción definitiva con que la

tradición enciclopédica concebía el conocimiento, en cambio Wikipedia tiene más un aspecto de “trabajo en construcción” en constante revisión y redefinición, en el que se adscribe desde una postura de discusión y pluralización de la verdad en conjunto con la democratización del conocimiento (Dussel 2011). Pero, la apertura total de Wikipedia también conlleva una fragilidad, ya que cada artículo podría estar en mal estado o expuesto a la vandalización, y junto con ello el anonimato de las autorías individuales, que genera problemas ya que aun estamos acostumbrados a evaluar contenidos en función de una autoría reconocible (Doueiri 2010). Dentro de este mismo problema encontramos que en las escuelas aún se legitima el trabajo individual a partir de la función-autor, donde el estudiante es el único dueño de sus enunciados y al que se le penaliza si no se adapta a las normas establecidas por la academia para mantener este estatus. Hoy en día la producción colectiva y la cultura participativa vuelve más difusas las autorías individuales y el gran ejemplo de este paradigma es Wikipedia, las escuelas deberían fomentar la elaboración de “trabajos en construcción” que hacen más énfasis en la obtención de un proceso rico en aprendizaje en vez de un producto acabado que facilite su calificación.

Bajo la misma problematización, la idea de creación literario a experimentado una crisis con la llegada de la internet y los nuevos medios. Dentro de las propuestas más novedosas para enfrentar esta crisis se encuentra la de Kenneth Goldman quien defiende la idea de que ya no es necesario escribir más, si no aprender a manejar la gran cantidad ya existente en la red; “como atravieso el matorral de información – como administro, como lo analizo, como lo organizo y como lo distribuyo – es lo que distingue mi escritura de la tuya” (2015). El autor se refiere en su propuesta a la llegada de una nueva noción de escritor que se aleja de las viejas concepciones de genio creativo basadas en la originalidad, visión presente aún en los manuales de cómo aprender a escribir que suelen utilizarse en las escuelas y que han terminado siendo un montón de clichés sin sentido sobre el significado de la creatividad. En una postura contraria Goldsmith propone su propuesta de “escritura no-creativa” basado en los métodos que ha enseñado hace varios años en distintos y variados programas académicos. En ellos se penaliza a los estudiantes que muestran originalidad y creatividad y en cambio se premia plagiar, robar identidades, reciclar ensayos, practicar *patchwriting*, samplear, saquear y robar. Entre las actividades propuestas se encuentran copiar y transcribir fragmentos de audio, hacer cambios a páginas web como Wikipedia, realizar clases completas en chats y en

videojuegos de simulación. Incluso, como trabajo final se pide comprar un ensayo en línea y entregarlo como propio, para luego defenderlo frente a la clase; “El secreto: la suspensión de la expresividad es imposible. Hasta cuando hacemos algo tan “no creativo” como transcribir una página nos expresamos de varias maneras. El acto de elegir y recontextualizar dice tanto de nosotros como nuestro relato sobre el cáncer de nuestra madre” (Goldsmith 2015, p. 33).

Considerando la hipertextualidad de la web como una cantidad inimaginable de contenido inimaginable, el verdadero valor creativo del autor de la era digital está en saber incluir, y sobre todo excluir información, junto con dominar el arte de la recontextualización de la manera más rica y convincente. Observamos que la literatura ante la llegada de la internet ha alcanzado nuevos niveles de abstracción, en donde las palabras no parecen emplearse para la lectura, sino para ser trasladadas y manipuladas en su más pura condición de materialidad. Integrar esta propuesta en la escuela abre la posibilidad de repensar la escritura y el papel del escritor en la sociedad digitalizada, y así lograr avanzar a nuevas competencias comunicativas que ofrece la experimentación literaria.

Alfabetismo transmedia

Como hemos detallado anteriormente, estamos viviendo un tiempo de cambios fundamentales en nuestra relación con la tecnología y los medios de comunicación. A medida que estos evolucionan también lo hacen sus prácticas sociales, y por consecuencia, genera brechas generacionales en los modos de emplear el lenguaje y sus competencias. Así lo argumenta la teoría de la *Ecología de los medios*, impulsada por Marshall McLuhan en 1964:

“los medios de comunicación actúan como extensiones de los sentidos del hombre, y que, por lo tanto, la tecnología de la comunicación se vuelve la principal causa del cambio social. Estos cambios se derivan de un ecosistema mediático que construye y determina un marco de referencia sobre los comportamientos y actitudes en una población, además de las propias dimensiones anexadas de los medios en cuestión.” (Ecología de los medios, s.f.)

Considerando esta perspectiva, podemos evidenciar que el gran poder que ejercen los medios de comunicación también se traduce en la manipulación social que generan los grupos económicos que los controlan.

Por mucho tiempo el rol de la pedagogía, y sobre todo la relacionada con Leguaje y Comunicación, ha sido la de inmunizar a la sociedad de la manipulación de los medios de masivos de comunicación. Así lo han demostraron algunas propuestas de alfabetismo mediático que resistían a la influencia de la televisión en los jóvenes por ser perjudicial en su formación. Lo mismo ocurrió con la internet ganó presencia en los hogares de niños y niñas, y en definitiva, en la sociedad completa. Pero, los espectadores pasivos de la televisión no se comportan de la misma manera que los usuarios de la internet. Considerando sus nuevas prácticas bajo el lente de los conceptos de “cultura participativa” e “inteligencia colectiva”, nos enfrentamos a un panorama diferente donde la relación de las personas con los medios es más compleja que solo emisores y receptores. A los jóvenes de hoy no se les necesario una inmunización, que además de ser un posicionamiento paternalista e imposible, ignora las cosas que están haciendo actualmente con los medios. Bajo esta focalización es que nace la propuesta de *alfabetización transmedia*, la cual (siguiendo los conceptos de Jenkins) considera a los estudiantes como prosumidores (productores + consumidores), personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad. (Scolari 2018). Esta propuesta surge en conjunto con la descentralización y la diseminación del conocimiento que el internet ha generado con respecto a la escuela, permitiendo a los estudiantes aprender a través de plataformas y actividades alternativas a la modalidad tradicional de clases en aula.

La Alfabetización Transmedia se plantea la posibilidad de incluir las actividades mediáticas realizadas por los estudiantes fuera de las instituciones educativas, y así, poder ampliar el marco educativo que los jóvenes necesitan para desarrollar competencias vinculadas a los medios. Con esta intención nace el proyecto de investigación “Transmedia Literacy” que diseñó una estrategia metodológica que involucró a más de 50 investigadores de 10 instituciones en 8 países. Una de las preguntas a responder en el proyecto fue ¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios? cuya respuesta llevo a considerar lo siguiente:

“Los adolescentes están haciendo muchas cosas con los medios, desde jugar a videojuegos con amigos hasta escribir fan fiction, compartir fotos en Instagram, ver y subir vídeos a YouTube, o participar en eventos del “mundo real” dedicados a sus personajes e historias favoritos. El equipo de investigación del proyecto Transmedia Literacy ha definido estas habilidades como “competencias transmedia”. Obviamente, no todos los jóvenes tienen estas

competencias o las desarrollan en el mismo grado: mientras un adolescente puede poseer muchas competencias productivas o de gestión social, otro puede que tenga muy poca habilidad para detectar y analizar representaciones estereotipadas en los medios de comunicación” (Scolari 2018, p. 7- 8)

La otra pregunta realizada por el proyecto fue la de ¿Cómo aprenden los adolescentes a hacer cosas con los medios?, las cuales fueron consideradas “estrategias de aprendizaje informal” que luego fueron organizadas de la siguiente manera:

MODALIDADES	DESCRIPCIÓN
Aprendizaje a través de la práctica	El joven pone en práctica un conjunto de actividades relacionadas con la competencia que quiere adquirir. Estas actividades generalmente implican procesos de ensayo y error, que gradualmente ayudan al alumno a perfeccionar dicha habilidad.
Resolución de problemas	El joven se enfrenta a un problema que lo motiva a adquirir la competencia adecuada para resolverlo.
Imitación / Simulación	El joven reproduce acciones, secuencias y decisiones tomadas por alguien con mayor experiencia.
Juego	El joven adquiere una competencia determinada al participar en entornos ludificados.
Evaluación	El joven adquiere o perfecciona una competencia al examinar su propio trabajo o el de otros, o que otros examinen su trabajo.
Enseñanza	El joven adquiere la competencia mediante la transmisión de conocimiento a otros, lo que le inspira para dominar una habilidad existente o para obtener otra que le ayude en las tareas de enseñanza.

(Scolari 2018, p. 12)

La mira de la alfabetización transmedia permite que YouTube, las comunidades de fans, las redes sociales, y otras plataformas puedan ser consideradas nuevas estrategias de aprendizaje alternativa a la escuela. El siguiente análisis de mi experiencia de práctica esta fuertemente relacionada con este enfoque educativo, ya que esta fue realiza de manera remota y a través de sesiones online en el contexto de crisis sanitaria durante la Pandemia de Covid-19 del 2020. La emergencia llevo a construir un posicionamiento critico frente a los medios y la tecnología, haciendo un llamado a construir un posicionamiento ético de mi práctica profesional marcada por las berrares presenciales que me separaban de mis estudiantes.

IV - ANALISIS

Durante mi preparación docente, me he topado con dos espacios de práctica completamente diferente, ya sea por la visión educativa que identificaba a cada establecimiento, como también la procedencia socioeconómica y cultura de los estudiantes que tuve la oportunidad de conocer. Los dos liceos en cuestión fueron el Liceo Insuco Diego Portales durante el 1er y 2do semestre del año 2019, y el Liceo Experimental Manuel de Salas durante el 3er semestre del programa en el presente año 2020. Ambos establecimientos comparten el estar ubicados dentro de la comuna de Ñuñoa, pero las implementaciones fueron realizadas en condiciones diferentes e influenciadas por contextos de crisis que siguen repercutiendo hasta la actualidad.

Las dos primeras prácticas fueron realizadas en el Insuco Diego Portales y transcurrieron de forma presencial, pero fue especialmente la segunda la que marcaría mi preparación, ya que a mediados de octubre de ese año ocurriría en todo el país el estallido social y se prolongaría hasta poner en crisis a las instituciones políticas y también las educativas. Esta situación produjo en el liceo dos semanas de suspensión de clases para luego volver a las aulas bajo una forzosa normalización que no obtuvo buenos resultados. Este hecho me llevo a la replanificación de la unidad de medios de comunicación que implementaba en uno de los 1ro medio de ese liceo, experiencia que recogeré como antecedente en mi propuesta debido a ser mi primer acercamiento de trabajo con las TICs en el aula.

En marzo del 2020 la OMS declaró estado de pandemia producida por el coronavirus SARS-CoV-2, y en Chile, al igual que en muchos otros países, los establecimientos educativos cerrarían sus puertas para trasladar sus clases a un formato online nunca previsto. Durante este periodo me encontraba iniciando el tercer semestre del programa de pedagogía con muchas inseguridades acerca de mi preparación profesional. La poca preparación que teníamos los y las docente para este contexto, y sobre todo ante espacios virtuales de aprendizaje, me llevo en conjunto a un grupo de compañeros de la asignatura de Taller III a realizar una investigación que pretendía involucrar el uso de herramientas didácticas para mejorar la comunicación en clases virtuales. Nuestra investigación nació de preguntas muy similares a las realizadas por el proyecto Transmedia Literacy, pero en nuestro caso una inquietud inicial fue ¿En que están ocupando su tiempo los estudiantes durante la cuarentena?, para luego

preguntarnos por el sentido del ocio y el valor que le otorgan como aprendizaje fuera de la institución escolar. Esta investigación será el segundo antecedente que utilizare en mi análisis debido a que permitió acercarme a algunas herramientas que utilice en mi implementación.

Finalmente, me valdré de mi experiencia pedagógica como profesor practicante en el Liceo Experimental Manuel de Salas en un contexto virtual de aprendizaje. En esta ocasión trabajé en equipo junto con mi compañero César Morgado por medio de clases sincrónicas vía Zoom, y en conjunto con la plataforma Padlet para construir un espacio de trabajo colaborativo en la web. Les estudiantes que participaron esta vez también correspondían a un 1ro medio y la unidad también fue Medios de Comunicación, así que aprecian en el análisis las diferencias y similitudes que se observaron con el primer grupo. Por otro lado, se destaca la reflexión emocional y crítica que pudimos realizar con los estudiantes en el contexto de crisis sanitaria en que aún nos encontramos, y como las tecnologías y medios de comunicación cumplen un rol fundamental en este proceso sin precedentes.

1 - Primeras aproximaciones a la creación de contenido virtual en clases presenciales

Mis primeras impresiones del Liceo Insuco Diego Portales tuvieron relación con su proyecto educativo propia de muchos liceos técnicos del país; una cultura basada fuertemente en el cumplimiento de valores disciplinarios y en resultados evaluativos eficientes que se ajustaran a pruebas estandarizadas como el Simce. Durante el primer semestre, en mi rol de observador-participante, pude percatarme que el área de Lenguaje estaba cohesionada a través del trabajo con el texto escolar, este servía de guía tanto a profesores como estudiantes y se adecuaba a el curriculum vigente que sugiere el ministerio. En el aula esto se traducía en actividades que se realizaban clase a clase y que la profesora corregía revisando los cuadernos y firmando a quien hayan cumplido con el trabajo. Cada firma significaba una décima que podía ser cobrada el día de la prueba final de la unidad. En esta situación se expresa un claro ejemplo de una cultura evaluativa con énfasis en resultados evidenciables en productos, en este caso las pruebas finales o el cuaderno de cada estudiante, quienes hacían las actividades como estímulo para obtener buenas notas en vez de un interés genuino por aprender.

El aula contaba con algunas de las tecnologías comunes en el aula, como un proyector en que la profesora conectaba su notebook y proyectaba el contenido de la clase en un archivo

powerpoint. Esto facilitaba que los estudiantes pudieran copiar en su cuaderno y estuvieran con la materia al día para el estudio de la prueba. Las diapositivas comúnmente llevaban imágenes que ilustraban los contenidos, en este sentido la didáctica visual estaba subordinada a la práctica textual. Las imágenes eran usadas instrumentalmente para llamar la atención de los estudiantes, lo cuales afirmaban “entender” mejor ya que podían visualizar con ejemplos de la materia. Pero al fin de cuentas, era la información textual la que importaba y la que entraba en la prueba, así que las diapositivas no era más que una extensión de lo que podía hacer la pizarra. Esta tecnología también se utilizaba para practicar la comprensión lectora de algunas obras literarias. En una ocasión, la profesora proyectó una película para acompañar la lectura del libro asignado para comprensión lectora: *Romeo + Julieta, de William Shakespeare (1996)* adaptación moderna de la obra, la cual vimos desde una web de cine online con mas de un problema de conexión que dificultó la experiencia. El modo de utilizar la tecnología en este caso fue como una herramienta motivadora para que les jóvenes se interesaran por el libro, que en muchos casos no obtuvo resultados ya que al momento de la prueba se notó que los estudiantes solo se conformaron con ver la película. No hubo en ningún caso una reflexión de la experiencia visual, incluso en la versión de la adaptación se escogió la más cercana al tipo de cine de producción hollywoodense que los estudiantes acostumbran a consumir. La película no esta mediada de ninguna forma, más bien esta designada a reducirse al sentido del libro. La escuela en este caso opera de la misma manera que pretende hacerlo la publicidad y la industria cinematográfica, y con resultados bastante deficientes. Siguiendo a Alain Bergala, “el cine tiene que ver con un encuentro decisivo con una obra, con una conmoción individual. Tiene que ver con la iniciación, más que con el aprendizaje” (Bergala 2007: p.33), y en este caso la experiencia con el cine no significo ningún desafío para les estudiantes, mas bien se adaptó a lo que ya están acostumbrados con el fin instrumental de atraer la atención hacia la lectura.

El otro artefacto tecnológico presente en la clase era los aparatos celulares que cada estudiante cargaba consigo. Ya sea para jugar, escuchar música o usar las redes sociales, los celulares exigían la atención de sus dueños, que pese a la prohibición de usarlos en clases se las ingeniaban para que les profesores no se percataran, aunque la mayoría de las veces era demasiado evidente, y les estudiantes terminaban sancionados y sus aparatos confiscados. Esta situación llevo a tomar medidas como depositar voluntariamente los celulares en una

caja plástica al comienzo de cada clase, incluso respondiendo una encuesta que recogía opiniones acerca de tomar medidas como la prohibición de traerlos al liceo. La profesora guía a cargo del curso no era partidaria del uso de estas tecnologías en clase, o más bien, se resistía a su uso ya que, como muchos adultos de su generación, le resultaba difícil aprender y conocer su la potencialidad creativa.

Los anteriores sucesos vividos antes de mi implementación visibilizaban el uso de la tecnología como mera instrumentalización y facilitadoras de tareas que no representa de ningún modo el cambio de paradigma con respecto a la técnica. Hoy en día las tecnologías forman parte de la dimensión estructural de la sociedad, aportan densidad simbólica y cultural construyendo lazos afectivos y ciudadanos. Ejemplos como los mencionados anteriormente dejan en evidencia que la clase está perdiendo terreno como espacio de socialización y se ha transformado en un lugar para la administración de saberes, que en el caso de la asignatura de Lenguaje son denominadas “competencias comunicativas”, pero que más que atender a las necesidades actuales de los estudiantes crea una estandarización que termina desocializando la práctica en el aula (Martin-Barbero 2009). Hoy las tecnologías y los medios de comunicación han destruido la hegemonía de la escuela y la familia en términos de socialización, ya que son estos los lugares donde los jóvenes adoptan prácticas de comportamiento y construyen una nueva sensibilidad que las instituciones intentan enfrentar integrando instrumentalmente las tecnologías sin antes reflexionar los diversos sentidos en que se utilizan.

Cuando le planteé mi intención de trabajar con los celulares en mi implementación a mi profesora guía, esta no puso ningún impedimento poniendo completamente a mi disposición la unidad de medios de comunicación. El primer paso fue una encuesta diagnóstica donde intenté averiguar que entendían por medios de comunicación y cuáles eran los que utilizaban. El programa curricular indica que los medios de comunicación masiva que corresponde enseñar son el diario, la televisión y la radio y Como era de esperarse casi la totalidad de los estudiantes no mencionaron estos medios. Los resultados arrojaban que era internet y redes sociales los más utilizados, por lo que decidí enfocar mi implementación en su relación con estos. Elegí Instagram para trabajar por ser la red social más popular entre los jóvenes. El proyecto de la unidad consistiría en crear un perfil grupal donde pudiéramos compartir

información persuasiva de alguna causa que creyeran importante. Atreverse a generar contenido y no solo consumirlo pasivamente. El objetivo estaba orientado en pasar de solo informarnos por los medios a participar en ellos, a medida que escuchábamos la opinión de nuestros compañeros y desarrollábamos la comunicación y el trabajo colaborativo.

Las primeras actividades estaban orientadas a observar y analizar como usamos Instagram por eso lo primero que debían hacer era traer un post que pudieran compartir con sus compañeros. A medida que fueron transcurriendo las clases había muchos alumnos rezagados que no traían las actividades o que durante la clase no seguían instrucciones. Al ser más de 30 alumnos me resultaba difícil mantener el foco de atención en tantos lugares por lo que mis planificaciones siempre terminaban desfasadas y no alcanzaba a cerrar como tenía planeado. Mi profesora guía me insistía en que siguiera un método en que ellos pudieran escribir en sus cuadernos, por lo que muchos se pasaban la clase escribiendo solo la actividad y no haciendo el ejercicio de análisis, entonces en el momento de compartir lo aprendido no tenían nada que decir. Era muy difícil controlar su uso, debido a que por lo general les estudiantes perdían el foco de la actividad en otras actividades recreativas. Además, con la profesora se había acostumbrado al cuaderno como método de control de avance, a medida que su trabajo tenía retribución con décimas para la prueba y así ir regulando su conducta. Por lo que mi intención de poner énfasis en una evaluación de procesos a medida que analizaban su uso cotidiano no resultó ya que la ausencia de un producto inmediato y el acostumbramiento a sus prácticas tanto escolares como recreativas alejaba la actividad de su sentido. imponiéndose nuevamente la escritura como instrumento regulador de la conducta y la disciplina, e impidiendo el trabajo de preguntarnos sobre las practicas digitales con el fin de aprender nuevas competencias.

Durante los primeros días de vuelta a clases, luego de casi dos semanas sin asistencia debido al estallido social, el liceo mantuvo una postura normalizadora que era imposible mantener. La ciudad estaba volviendo de su paralización, pero aún había un miedo generalizado a que las cosas volvieran a estallar. Los estudiantes no asistían normalmente a clases debido a que muchos venían de sectores periféricos de Santiago. La primera semana tuve a penas 4 estudiantes en sala, resultando imposible seguir el programa. Durante esos días me dedique más que nada hablar con ellos y a recopilar sus visiones y testimonios sobre lo ocurrido.

Algunos la habían pasado en casa observando a través de la televisión los hechos ocurridos, otros habían estado en la calle protestando. Lo que si era un sentir generalizado era la desconfianza en los medios tradicionales, los canales nacionales, sus programas y sus rostros. La mayoría se había informado a través de redes sociales y había visto los cientos de videos de denuncia que circulaban. Algunos habían tenido discusiones con sus padres defendiendo la postura de que la tele manipula la información. Cuando ya tuve una gran cantidad de estudiantes en sala pude guiar algunas clases tomando en cuenta ese espíritu crítico.

Debido a la contingencia, tuve la presión adaptarme a la cultura evaluativa del colegio de forma apresurada. La actividad final consistió en la elaboración de un post donde comentaban el conflicto de algún video o publicación que habían visto Instagram. La actividad solo estuvo orientada a que pudieran expresar sus emociones con respecto a los hechos que habían ocurrido. Lo más enriquecedor de la vuelta a clases después del estallido fueron las conversaciones que pude tener con los estudiantes. Varios evidenciaban un quiebre en la sociedad con respecto a las instituciones que controlaban el país, esto permitió incluir a los medios de comunicación, y en especial la televisión, dentro de esta categoría. En sus opiniones se evidenció la brecha generacional que provoca la relación con las nuevas tecnologías, la televisión era considerada como desconfiable a diferencia de lo que podía significar la internet. Esto debido principalmente a la discusión sobre la violencia que polarizaba los dos medios, y del mismo modo, a consumidores de televisión y consumidores de redes sociales. Pese a que los estudiantes se identificaban con el segundo tipo de consumidores, y lo consideraban como principal fuente información para emitir opinión, aun no tenía conciencia del uso participativo que se les podía dar a las redes, por lo que el objetivo de crear contenido fracasó, pero hizo visible la barrera institucional que ejercen las escuelas.

2 – Indagación en torno al ocio y la autoformación en cuarentena

Tras declararse el estado de pandemia en marzo del 2020, las autoridades tomaron la decisión de suspender las clases presenciales y cada institución educativa se adaptaría según sus recursos y necesidades a la modalidad online. Este proceso a traído consigo muchas dificultades que ha afectado tanto a profesores como estudiantes, poniendo en muchos casos incomunicación y resistencia a adaptarse a los nuevos espacios virtuales de trabajo. En este contexto fue que desde el ramo de Taller III se levantaron distintos proyectos para apoyarnos

en los diversos problemas que visualizábamos, tanto en nuestras prácticas virtuales, como en la inminente apertura al campo laboral docente y las inseguridades que nos generaba.

Dada esta situación, la principal inquietud que tuvimos en nuestro grupo de fue la de conocer la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje en tiempo de cuarentena. Sabíamos que crear un espacio propicio para aprender en línea durante el encierro era un objetivo difícil, debido a las condiciones adversas que pueden presentarse en cada hogar o a la falta de recursos básicos para la comunicación como un computador personal en buen estado o una conexión adecuada de internet. Pero pensábamos que el hecho de que la escuela hubiese perdido presencialidad, y junto con ello, centralidad en la vida de cada joven, otros espacios de aprendizajes habrían empezado a ganar terreno. Era usual decir que los estudiantes estaban haciendo nada ahora que no tenían que asistir al colegio, pero ¿Realmente estaban haciendo nada? Queríamos saber a que cosas dedicaban su tiempo de ocio en casa y si eso era valorado por ellos como aprendizaje válido y útil para su formación. A su vez, queríamos saber como estos tipos de aprendizaje se relacionaban con los pretendidos por la escuela, sus diferencias y matices, y como a corto plazo esto podía significar un quiebre de paradigma para las instituciones educativas.

Para nuestra investigación construimos un instrumento indagatorio que consistía en una encuesta dirigida a estudiantes de 7mo a 4to medio, que viralizamos por las redes a través de distintos contactos. El resultado fue una muestra de 134 estudiantes de diversas regiones del país y de establecimientos tanto municipales como particulares pagados y subvencionados. La encuesta estaba compuesta por 15 preguntas que incursionaban en sus intereses como campo de aprendizaje, sus prácticas cotidianas y como estas se relacionan con sus expectativas de adquisición de saberes. Nuestra intención fue conocer las prácticas auto formativa de los estudiantes, con el fin de incorporarla a nuestras estrategias pedagógicas como profesores en formación y de esta manera valorar la distinta clase de saberes que los estudiantes cultivan fuera del espacio escolar. A continuación, se presentarán algunos de los resultados obtenidos.

Con respecto a la consulta *¿A qué actividades le has dedicado tu tiempo de ocio?* Las categorías con mayor número de menciones fueron *Deportes* (42), *Videojuegos/juegos* (36), *Redes sociales/Navegar por internet* (26), *Tv y series* (25), *Artes plásticas/visuales* (16), y

Cocina (14). Mientras que actividades relacionadas con habilidades desarrolladas comúnmente en el ámbito escolar como *Investigación* (5) y *Escritura* (4) se encuentran en el grupo con menor número de menciones entre los estudiantes.

Actividad	Nº Menciones (%)	Actividad	Nº Menciones (%)
Deportes	42 (31,3%)	Canto/instrumento	6 (4,4%)
Videojuegos/juegos	36 (26,8%)	Deberes del hogar	6 (4,4%)
Redes sociales/ navegar por internet	26 (19,4%)	Descansar	6 (4,4%)
Tv y series	25 (18,6%)	Investigar un tema	5 (3,7%)
Artes plásticas/visuales	16 (12,9%)	Escritura	4 (2,9%)
Cocina	14 (10,4%)	Tiempo en familia	4 (2,9%)
Lectura	12 (8,9%)	R: poco clara	3 (2,2%)
Escuchar musica	9 (6,7%)	Maquillaje	2 (1,4%)
Danza	8 (5,9%)	Trabajo	2 (1,4%)
Deberes del colegio	7 (5,2%)	Nada	2 (1,4%)
Estudio	7 (5,2%)	TOTAL	242

Con relación a la pregunta *¿Consideras que existe aprendizaje en este tiempo de ocio? ¿Porqué?* De las 134 respuestas 91 son positivas, 32 son negativas y 11 presentaron ambigüedad. Se destacan respuestas positivas como

“Más que un aprendizaje pedagógico, es que aprendimos a lidiar con nosotros mismos ya que al estar encerrados nuestros problemas o trancas salen a la luz”

“Sí, aprendimos sobre la paciencia en realidad de que tenemos que esperar y ser maduros en que se va a acabar si nos quedamos en casa”

Aquellas respuestas dejan entrever que quienes consideran que existe aprendizaje lo hacen desde una perspectiva que se involucra más con su cuidado personal, tanto mental y físico, como también, aprendizajes ligados a valores tales como la paciencia y empatía. Mientras

que otros lo ven más ligado a la autonomía, tanto como en la mantención del hogar como en la labor indagatoria de sus intereses, por ejemplo:

“Por supuesto ya que aprendo cosas de la vida en el hogar para ser independiente en el futuro”

“Si, porque tenemos a mano el internet y podemos indagar en temas que no interesen o que nunca hicimos y este es el momento”

En cambio, en las respuestas negativas se aprecia falta de diferenciación del aprendizaje del ámbito escolar y se refieren más que nada a la efectividad de sus clases y la labor de las y los profesores:

“No realmente, debido a los límites y problemas que encuentran los docentes para poder hacer la retroalimentación y resolución de los problemas.”

“No porque siento que no es lo mismo, con mis compañeros hablamos y muchos no entienden la materia y para mí es más complicado.”

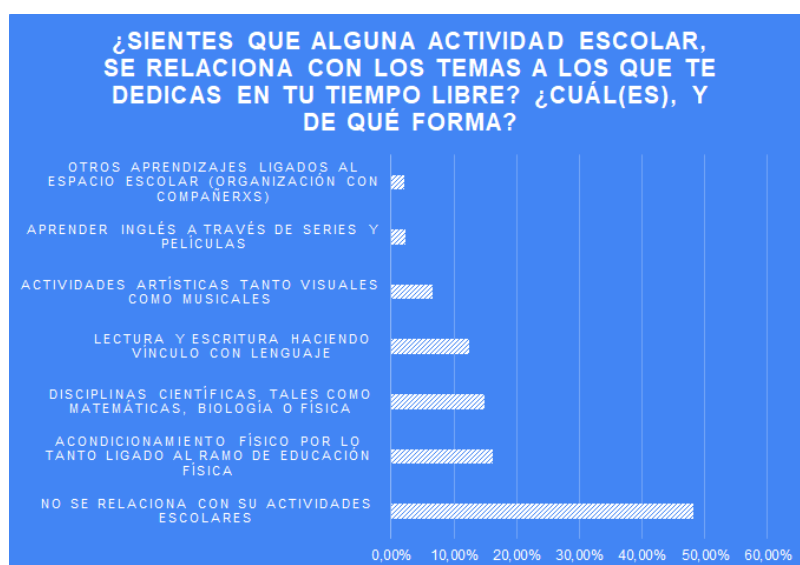
Mientras que el principal argumento es la falta de concentración por diversos deberes que les impiden tener tiempo de ocio y un ambiente que propicie el estudio en sus hogares:

“No, porque casi no tengo tiempo de ocio, y si lo tengo veo el celular un rato o tv, algo que no me haga moverme ni me canse “

“No, porque tengo hermanos, los tengo que cuidar, mi mamá trabaja, por lo cual solo, y, cuando llega mi mamá, hago tareas, porque las clases las tengo antes de las 12, y mi tiempo ocio es en la noche”

Por último, ante la pregunta *¿Sientes que alguna actividad escolar, se relaciona con los temas a los que te dedicas en tu tiempo libre? ¿Cuál(es), y de qué forma?* De los 134 entrevistados, la mayoría afirmó que las actividades que le dedica su tiempo libre no se relaciona con sus actividades escolares (48,1%), mientras que dentro de los que sí afirman una relación se encuentran en mayor número quienes ligaban sus actividades al acondicionamiento físico por lo tanto ligado al ramo de Educación Física (16,2%), le sigue quienes ligaban su tiempo libre a disciplinas científicas tales como matemáticas, biología o

física (14,8%), luego quienes mencionan actividades ligadas a la lectura y escritura haciendo vínculo con Lenguaje (12,5%), otros quienes se dedicaban a actividades artísticas tanto visuales como musicales (6,6%) y finalmente quienes mencionan aprender inglés a través de series y películas (2,2%). Otro 2% afirmaba tener aprendizajes ligados a valores estudiantiles, pero no necesariamente relacionado con asignaturas. Así lo muestra el siguiente gráfico:



Tomando en cuenta toda esta información recopilada en la encuesta, podemos llegar a la conclusión de que los estudiantes si consideran que existe aprendizaje fuera de la institución escolar y que no necesariamente se ajusta a los contenidos dictados en clases. Estos se asocian a un aprendizaje autónomo que profundiza en sus propios intereses y de acuerdo con valores que el encierro les ha hecho considerar más profundamente. Esta muestra visibiliza que existe una descentralización del conocimiento que se incrementa cada vez más con el uso de tecnologías. Considerar esta potencialidad del aprendizaje en la escuela permite abrir un nuevo espectro de estrategias didácticas que se corresponden de mejor manera con sus necesidades, desarrollando y mejorando competencias que ellos mismos ya ponen en práctica en su tiempo de ocio. Lamentablemente, en el actual panorama de clases online, la hegemonía de la escuela aún intenta hacerse vigente a través de replicar el trabajo presencial en los hogares de los estudiantes, la inclusión de los intereses genuinos de los estudiantes no debería verse instrumentalmente a manera de escolarizar un espacio hasta el momento libre. Mas bien debería apuntar a reforzar las habilidades que los jóvenes ya consideran valiosas y que permite crear hábitos y proyectos nuevos ricos en aprendizaje

3 – Implementación en contexto virtual de aprendizaje

Cuando junto a mi compañero al fin se nos fue asignado un centro para nuestra practica final sabíamos que el contexto virtual la haría mucha más complicada y quizás no dejaría menos preparado para un contexto presencial en nuestro futuro desempeño laboral. Pero pese a esas inseguridades notábamos que el Liceo Manuel de Salas era un contexto privilegiado con respecto a otros centros. Aquí contábamos con estudiantes que por lo general no problemas de conexión a las clases sincrónicas como en otros establecimientos, además de que podíamos inferir que en sus familias era posible encontrar un mayor capital cultural. Aún así, esta situación no hizo conformarnos, ya que el solo hecho de estar en formato online y mediado estrictamente por nuestra profesora guía según las normas de la escuela, complejizaba más la comunicación pedagógica. Por dicha razón, es que nos aventuramos a indagar en herramientas que nos permitieran construir un espacio virtual de trabajo acorde a las circunstancias y a las necesidades actuales de cada estudiante.

Las semanas previas a la implementación hicimos un diagnóstico de las actividades que les estudiantes habían realizado previamente con la profesora en contextos virtuales. Nos percatamos de que no solo habían acudido al texto escrito, sino que también al audio y al video con la intención de diversificar los modos de aprendizaje. Les jóvenes presentaban en aquellas actividades manejo de un pensamiento critico desarrollado y un entusiasmo evidente por la lectura y la escritura. Entonces, pensamos que el siguiente paso era que les estudiantes pudieran proyectar sus habilidades más allá de los límites de la clase y la institución escolar y que se les permitiera participar en los medios de una manera que no solían acostumbrar. De esta manera el diseño de nuestra planificación consistió en facilitar espacios de reflexión y expresión de opinión que potenciaras las habilidades de pensamiento critico que ya traían consigo. Junto con ello apoyar el desarrollo de la lectura activa y consciente de los medios, al igual que la visualización de audiencias pensando en dirigirse en públicos más amplios. Todo esto con el fin de fomentar la investigación de temas y problemas que fuese de sus intereses para así ayudarles a construir contenidos en las redes autónomamente.

En la ultima clase antes de la implementación, la profesora había estado trabajando una actividad que involucraba a la plataforma Instagram. Esta consiste en usar unas plantillas para Word en donde debían tomar un personaje de la obra literaria que habían escogido para

la unidad de comprensión lectora y simular un perfil donde se podía caracterizar al personaje usando fotografías y breves descripciones. De nuevo aquí se evidencia un trabajo instrumental de la tecnología en donde el código usual con que se suele diseñar un perfil de Instagram es desplazado hacia el sentido que podría tener cualquier guía donde se solicita caracterizar un personaje. De todas formas, el manejo superficial de la red social abrió las puertas para las reflexiones que tendríamos más adelante. En aquella ocasión se les preguntó de que manera usaban Instagram, en lo que obtuvimos respuesta que se referían a varios usos como: difundir y viralizar contenido, ver noticias y novedades, archivar fotografías y videos, estar en contacto con amigos y familiares, etc.

Ya en la primera clase planteamos la interrogante de como la internet, y las redes sociales, sobre todo, no han ayudado en mayor o menos grado a sobrellevar el encierro. A lo que muchos evidenciaban la manipulación que existía en lo medios acerca de la contingencia de la actual pandemia, o bien también destacaban la inmensidad de contenidos que la internet ofrece para poder indagar por su propia cuenta. Tomando en cuenta aquello es que utilizamos la herramienta de preguntas en tiempo real Mentimeter (Anexo 1) para consultar *¿cómo me han hecho sentir los medios durante este año?* La plataforma permite que les estudiantes puedan responder de forma inmediata al ingresar al enlace, mientras que en la pantalla que comparte el profesor se puede ver como aparecen las respuestas que se ingresaron de forma anónima. Este ejercicio introductorio permitió visualizar las emociones que el grupo curso comparte, las cuales después complementamos preguntando por la responsabilidad de los medios en la manera en que nos sentimos, y sobre las sensaciones que creen que los medios están promoviendo. La reflexión apuntó hacia considerar los medios no solamente como un flujo de información concreta, si no también de emociones, sentimientos, y realidades que de alguna u otra forman afectan la disposición mental de quienes lo consumen. Luego volvimos a usar Mentimeter para recoger información a partir de la pregunta *¿qué hechos noticiosos te han provocado sensaciones fuertes durante este año?* Las respuestas luego formaron parte del antecedente que les estudiante luego tomaron para construir sus trabajos de investigación.

Durante la clase tomamos un hecho noticioso al azar de los que les estudiantes habían mencionado, buscamos alguna entrada en Google y la sometimos a análisis según el modelo de comunicación de Jakobson, el cual es muy conocido por les estudiantes desde niveles

tempranos en la escuela. Notamos que este presentaba insuficiencia a la hora de calzar con los elementos que proponía. Por ejemplo, no era funcional a identificar si el emisor era el autor de la noticia, el medio, o el conglomerado que lo financia. La estructura de emisor y receptor es actualmente inapropiada en el *ecosistema de medios* en que nos encontramos. En cambio, hoy estamos ante la posibilidad de que los jóvenes entiendan el sistema de comunicación como prosumidores de contenido, y ante la recepción de información generar respuesta que les permita posicionarse éticamente ante los hechos y su difusión. La frase “El medio es el mensaje” acuñada por Marshall McLuhan aplica a la composición simbólica que impregna los medios actualmente influenciado la recepción y producción de mensajes. Por lo que cada medio estará marcado por una ideología detrás, algunos mas claramente que otros, y a larga es esta ideología la que genera audiencias fieles al contenido que distribuye.

Teniendo en cuenta esta consideración sobre los medios es que propusimos trabajar en la plataforma Padlet.(Anexo 2 y 3) Este consiste en un tablero virtual en donde los estudiantes podrían colocar y distribuir diversos enlaces encontrados en la internet acerca del tema de investigación que escogieran. Podría combinar texto, imagen, video, audio como quisiera, además de poder diseñar su espacio de trabajo con la distribución visual más adecuada. La actividad consistía en formar grupos de 4 a 5 personas y recopilar diversas fuentes para luego construir un posicionamiento crítico en torno al tema. Para que esto ocurriera, los estudiantes debieron pasar de pensar un tema a una problematización para ello debieron hacerse las siguientes preguntas:

- ¿Qué hechos o situaciones están ocurriendo dentro del tema que seleccionaron?
¿qué es lo que me genera rabia o incomodidad?
- ¿Qué permite que este problema ocurra o siga ocurriendo? (cultura, instituciones, leyes, factores históricos)
- ¿A quiénes afecta el problema que detectaron? ¿A quiénes beneficia?

De este problema y su análisis obtuvieron un posicionamiento crítico inicial desde donde consideraron distintas aristas del problema que redactaron con el fin apelar a una audiencia.

Para ello se les proporcionó las siguientes preguntas de guía:

- Tomando en cuenta las distintas dimensiones del problema ¿Que opinamos al respecto?

- ¿Qué opiniones son contrarias a lo que creemos? ¿qué argumentos tienen?
- ¿Qué o quiénes deben cambiar para dar fin al problema?

Por último se les instó a realizar una coevaluación en donde se aplicaban criterios que podían ser aplicables a cualquier tipo de medio, y que debían responder de forma anónima en el Padlet del grupo de compañeros (Anexo 4). Los criterios fueron los siguientes:

- *Impresión del medio:* ¿La redacción, ortografía y distribución de los elementos visuales es agradable para mí como lector? ¿entorpecer de alguna manera el mensaje?
- *Fuentes:* ¿El medio me parece confiable? ¿Visibiliza sus fuentes de información? ¿Recurre a fuentes de diversos orígenes?
- *Marco:* ¿A mí parecer, el medio hace una buena cobertura del tema tratado? ¿Logra mostrar el tema en un aspecto amplio o solo una parte reducida?
- *Posicionamiento:* ¿A mí parecer existe una conexión clara y precisa entre el contenido de las fuentes presentadas y el posicionamiento del medio?
- *Contrargumentación:* ¿Existe alguna dimensión del problema que no está contemplando el grupo? ¿Ven alguna dimensión que no se conecte de manera lógica con el posicionamiento? ¿Creen que la alternativa o cambio que el grupo sugiere apunta al problema o a los verdaderos responsables?

Finalmente pudimos concluir que esta actividad fue fructífera a la hora de crear un espacio virtual que se ajustara a nuevos modos de acercamiento al conocimiento en la internet, ya que Padlet representa una plataforma abierta en constante construcción editable y modificable por un usuario colectivo. Además, que considerar el anonimato a la hora de la coevaluación como una herramienta que permitía expresarse de manera más exhaustiva a los estudiantes más inseguros. De esta manera se promovió en el trabajo el desarrollo de análisis y posicionamiento crítico con los medios, que si bien, por el corto tiempo de nuestra implementación nos permitió ver un producto realizado, dejó la posibilidad abierta para que los estudiantes pudieran crear contenido propio en el futuro.

V - CONCLUSIÓN

En el siguiente apartado expondré las conclusiones que el análisis de mis experiencias de practica me llevo a formular para considerar propuestas didácticas que superen la visión reductiva de las competencias comunicativas que sugiere el curriculum de Lengua y Literatura y se proponga construir nuevas competencias basadas en la creación de contenidos digitales.

En primer lugar, considerar los medios de comunicación como un espacio donde esta fuertemente imbricado el aspecto emocional de las personas y sus relaciones afectivas y valóricas. El paso de consumidor pasivo a prosumidor debe ser mediado por la reflexión de nuestros gustos e intereses y de que manera estos apelan a nuestras practicas sociales. De esta manera la respuesta generada en la producción será emancipadora ya que no se reducirá a la mera reproducción sino a la comunicación que involucre a la comunidad con la que se es afín, produciendo pertenencia y un posicionamiento ético.

De la misma manera el uso de tecnologías no debe fomentar la instrumentalización de prácticas ya constituidas en la sociedad, sino despertar reflexión sobre el uso de si mismas y las necesidades que cubre. Debe apuntar a la discusión e fenómenos sociales marcados por el uso de la masificación de internet y la convergencia de los medios, y confrontarse con los antiguos usos y las viejas tecnologías. Dejando el espacio abierto a la transformación constante de los espacios virtuales que habitamos, en donde se generan comunidades participativas e inteligencias colectivas en constate expansión.

Por último, les docentes deben aproximarse a les estudiantes con especial atención a las nuevas estrategias de aprendizaje que les jóvenes aprenden autónomamente con el uso de nuevas tecnologías. Es importante posicionarse desde un proceso de transformación de la escuela en donde esta ha perdido hegemonía de la distribución del conocimiento. La crisis actual de la sociedad a enfrentado las instituciones a sus necesidades de adaptarse a las tecnologías, algo que los jóvenes aceptan con naturalidad y en su forma de aproximarse al conocimiento se encuentra el nuevo lenguaje con el que se construye aprendizaje.

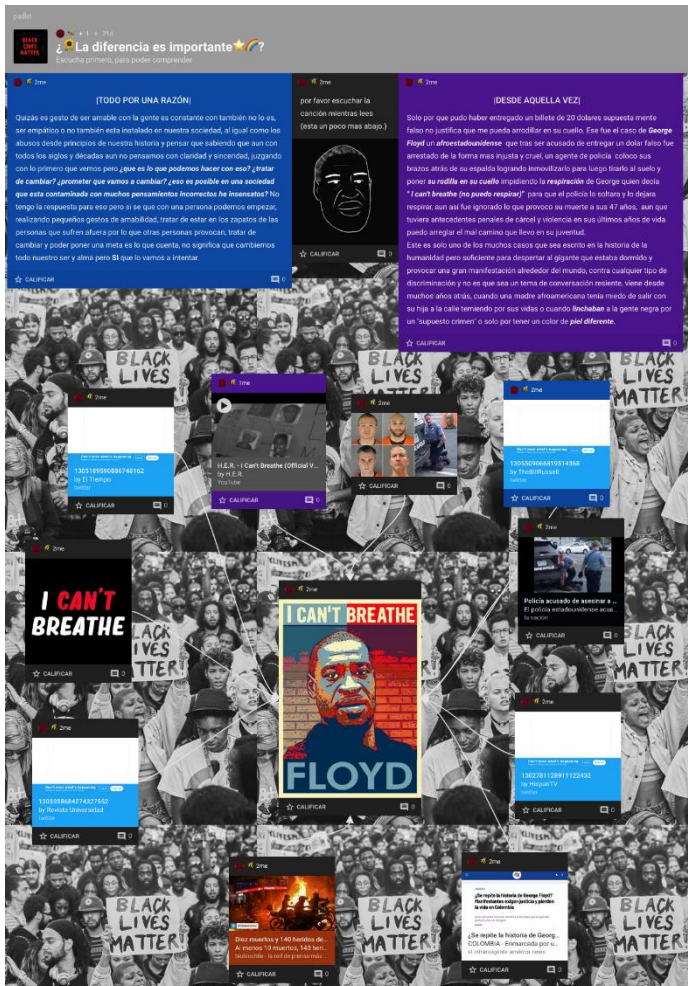
VI - BIBLIOGRAFÍA

- Bergala, Alain (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Casacuberta, David (2013). *Juventud y medios digitales: entre la inmunitas i la communitas*. Revista de Estudios de juventud, 69-81. Disponible en: http://www.injuve.es/sites/default/files/Documentos%205%20Juventud%20y%20medios%20digitales_0.pdf
- Cassany Daniel (1999) *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica*. Lingüística y literatura: 11–33. Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf
- Cassany, D (2005), *Investigaciones y propuestas sobre Literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Concepción, Chile: Universidad de Concepción. Disponible en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Doueihy, Milad (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: FCE.
- Dussel, Inés (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas (Col)*, (30), 180-193. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n30/n30a14.pdf?>
- Dussel, Inés y Luis Alberto Quevedo (2010): “*Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*”, en: VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>
- Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B., & Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/Pedagogog%C3%ADas%20de%20la%20imagen..pdf?sequence=1>
- Dussel, Inés, (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana. Buenos Aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf>

Anexo 2: Ejemplo Padlet estudiante, disponible en:
<https://padlet.com/javieruchinxd/wgc0jzjf0gn93ouo>



Anexo 3: Ejemplo Padlet estudiante, disponible en:
<https://padlet.com/abejitaaass/bcxm8m0fmczx64zo>



Anexo 4: Rubrica de coevaluación contestada anonimamente

Anónimo 21d

Valoración del Padlet.

Criterios | Evaluación | Sugerencias

Impresión del medio: ¿La redacción, ortografía y distribución de los elementos visuales es agradable para mí como lector? ¿entorpecer de alguna manera el mensaje? |

-Logrado, ya que, creemos que el mensaje que quiere dar a entender es claro e invita a la reflexión, la estética y distribución de los elementos complementan el Padlet.

-Falta mejorar redacción y ortografía en el texto, ya que al leer no daba fluidez y se complicaba la comprensión del mensaje entregado.

Fuentes: ¿El medio me parece confiable? ¿Visibiliza sus fuentes de información? ¿Recurre a fuentes de diversos orígenes?

Logrado, destacamos la introducción al tema con un ambiente de lo ocurrido, también que indica las fuentes de donde se extrajo la información.

Estaría bueno agregar distintas opiniones acerca del tema como la opinión de la policía, Autoridades del país, familia de George Floyd, quizá no usar tantos hilos de Twitter, porque no es tan confiable y la audiencia podría desvalorarlo.

Marco: ¿A mí parecer, el medio hace una buena cobertura del tema tratado? ¿Logra mostrar el tema en un aspecto amplio o solo una parte reducida?

Medio logrado, creemos que como se abordó el tema es fantástico, pero solo lo indicó desde una postura, estaría bueno ver más opiniones para crear argumentos más contundentes.

A nuestro parecer agregaríamos más puntos de vista al tema, para que haya una visión más amplia y poder crear al espectador una opinión clara y así poder tener argumentos más firmes.

Posicionamiento: ¿A mí parecer existe una conexión clara y precisa entre el contenido de las fuentes presentadas y el posicionamiento del medio?

Medio Logrado, creemos que en el posicionamiento solo diste tu opinión, qué está bien, pero no argumentas con las noticias, quizá hacer referencias a ellas le hubiera dado más peso. Aún así, el posicionamiento invita a la reflexión.

Agregaríamos noticias que ayuden a la opinión y a la argumentación de tu pensar.

Contraargumentación:

Posiciónate como alguien que, al encontrarse con este padlet, le presente un contraargumento al posicionamiento del padlet en forma de una pregunta. (plantear una pregunta capaz de ser debatida por medio del posicionamiento de este grupo) Para identificar un contraargumento, pueden preguntarse: ¿Existe alguna dimensión del problema que no está contemplando el grupo? ¿Ven alguna dimensión que no se conecte de manera lógica con el posicionamiento? ¿Creen que la alternativa o cambio que el grupo sugiere, apunta al problema o a los verdaderos responsables?

Advertencia: No pensamos esto como grupo, pero había que poner un contraargumento.

-Como se indica en tu post, George Floyd tenía antecedentes penales, de violencia y robo, perfectamente podría haber estado robando o delinquiendo. ¿Ser retenido por la policía no debería ser entonces justo? ¿los antecedentes penales no te definen? ¿Se apunta la culpa a los policías o a la institución? porque no puedes juzgar a todos por solo unos pocos.

☆ CALIFICAR 0