

La aventura y
adrenalina de
practicar Enduro
(90)

Industrias
Culturales
y Educación



■ educación ■
■ y Ciudad ■ 35

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
EDUCACIÓN

REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD N°. 35

Industrias culturales y educación

Segundo semestre: Julio - Diciembre de 2018

ISSN: 0123-0425 / Impreso
2357-6286 / Web-Online

Directora General: Claudia Lucía Saéñz Blanco
Subdirectora Académica: Juliana Gutiérrez Solano
Asesores de Dirección: Martha Ligia Cuevas Mendoza
Miguel Mauricio Bernal Escobar
Edwin Ferley Ortiz Morales

Consejo Directivo: Claudia Puentes Riaño
Myriam Lucía Ochoa Piedrahita
Jorge Iván González Borrero
María Cristina Cermeño

Editor académico invitado: Germán Rey
Editor: Cooperativa Editorial Magisterio

Diseño de portada, diagramación e ilustraciones: Andrea Sarmiento Bohórquez

Coordinadora Editorial IDEP: Diana María Prada Romero

Impresión: Secretaría General - Imprenta Distrital

Tiraje: 1.000 ejemplares

Publindex (Colciencias), Categoría B - Latindex - Ulrich's - E revist@s
Iresie - Dialnet - ERA - DOAJ - Google Metrics - Google Académico
Actualidad Iberoamericana - ¿Dónde lo publico?
Credi - Clase - Worldcat - Rebiun - Ebsco - DOAJ

Publicación semestral del IDEP

Correspondencia, información, canjes y suscripciones

Avenida Calle 26 N°. 69D-91. Centro Empresarial Arrecife

Torre Peatonal, Oficinas 805 - 806

Teléfono PBX: (57 1) 2630603

Bogotá D.C., Colombia

Correo electrónico:

educacionyciudad@idep.edu.co

Revista <http://revistas.idep.edu.co/>

Página web IDEP: www.idep.edu.co

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP. El Comité Editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación en la cual se realice la reproducción.

Impreso y hecho en Colombia

Industrias
Culturales
y Educación

Contenido

11 Presentación



13

Industrias creativas y educación.
La escuela en medio de las transformaciones culturales

Germán Rey



25

Best-sellers de la lectura juvenil: prácticas de lectoescritura y apropiación cultural
Néstor David Polo Rojas



41

Pertinencia de textos escolares para el área de electricidad y electrónica en los colegios de media técnica en Bogotá

Carlos Alberto Tique Riaño
Dora Lilia Castañeda Tibaquirá
Jorge Augusto Coronado Padilla



55

Fábulas de robots: una propuesta divergente en la enseñanza de la filosofía
Yerson Alejandro López Chacón



65

Formación humana, interculturalidad e inclusión desde el cine clásico de Cantinflas

José Eriberto Cifuentes Medina



77

Vivaz y Morales: animación educativa para promover conciencia ciudadana

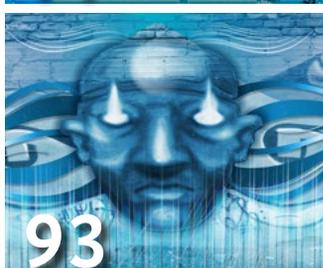
Herman Mauricio Martínez Gamba
Eric Eduardo Ávila Torres
Tatiana Andrea Rincón Villegas



87

A propósito de *Décimo grado*

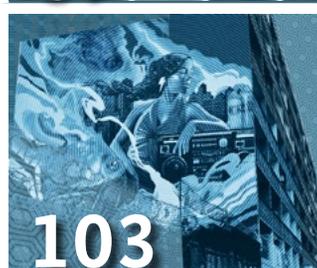
Juan Camilo Jaramillo



93

La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocóanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria

Nidia María Rentería Rentería



103

La Teta cibercultural: una metáfora para analizar la experiencia tecnomediada

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo



115

**Medios interactivos:
la brecha digital
como agenciadora
de la construcción de
subjetividades**

Luz Karime Vanegas Niño
Laura Verónica Green



125

**Videjuegos y enseñanza-
aprendizaje de la historia.
Análisis desde la producción
investigativa**

Nilson Javier Ibagón Martín



137

**Realidad aumentada(RA):
aplicaciones y desafíos para
su uso en el aula de clase**

Henry Alberto Cárdenas Ruiz
Fredy Yesid Mesa Jiménez
Marco Javier Suárez Barón



149

**WhatsApp como herramienta
de apoyo al proceso de
enseñanza y aprendizaje
de la programación de
computadores**

Omar Iván Trejos Buriticá



159

**Ciberlocuciones. *Bullying* y
redes sociales entre jóvenes
de educación media en
Bogotá**

William Quiceno
Edison Rafael Castro



169

**Habilidades transmedia de
los adolescentes y desafíos
pedagógicos**

Rosalía Winocur Iparraguirre
Gilberto Eduardo Gutiérrez
Carlos Barreneche



179

**Narrativas transmedia
en el aula de clase:
reconocimiento, disputa y
construcción permanente**

Ferley Ortiz Morales



189

**Consumir y educar
El SOFA. Escuela del
entretenimiento, entre
el mercado y los mundos
posibles**

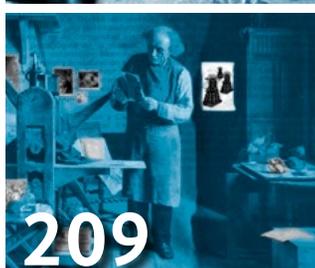
Gilberto Eduardo Gutiérrez
Mónica Perassi



199

**De consumidores a
creadores: Propiedad
Intelectual, digitalización y
nuevas formas de producción
de conocimiento**

Rodolfo Armando
Castiblanco Carrasco



209

**Parámetros de publicación
Revista Educación y
Ciudad del IDEP**

Comité Editorial

Claudia Lucía Sáenz Blanco

Formación Académica
Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia.
Filiación Laboral
Directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
Nacionalidad colombiana
csaenz@idep.edu.co

Juliana Gutiérrez Solano

Formación Académica
Master in International Educational Development, Teachers College-Columbia University.
Historiadora, Universidad Nacional de Colombia.
Filiación Laboral
Subdirectora Académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
Nacionalidad colombiana
jgutierrezs@idep.edu.co

Edwin Ferley Ortiz Morales

Formación Académica
Doctor en Educación, Universidad de los Andes. Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación Matemática y Licenciado en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Filiación Laboral
Asesor del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
Nacionalidad colombiana
eortiz@idep.edu.co

Ruth Amanda Cortés Salcedo

Formación Académica
Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Especialización en Enseñanza de la Historia, Pontificia Universidad Javeriana.
Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.
Filiación Laboral
Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
Nacionalidad colombiana
amandacortes2006@yahoo.es

Marco Raúl Mejía

Formación Académica
Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto Interdisciplinario en Investigaciones Educativas. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Licenciatura en Filosofía y Letras, Pontificia Universidad Javeriana.
Filiación Laboral
Planeta Paz.
Nacionalidad colombiana
marcoraulm@gmail.com

Miguel Mauricio Bernal Escobar

Formación Académica
Maestría en Educación con Énfasis en Lenguajes y Literaturas, Universidad Nacional de Colombia. Profesional en Estudios Literarios, Universidad Nacional de Colombia.
Filiación Laboral
Asesor del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
Nacionalidad colombiana
mbernal@idep.edu.co

Adela Molina Andrade

Formación Académica
Doctora en Educación, Universidad de Sao Paulo. Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Educación con Énfasis en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Filiación Laboral
Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Nacionalidad colombiana
amolina@udistrital.edu.co

Ruth Milena Páez Martínez

Formación Académica
Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana.
Filiación Laboral
Docente, Maestría en Docencia y del Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle.
Nacionalidad colombiana
milenapaez@yahoo.es

Rosalba Pulido de Castellanos

Formación Académica
Doctora en Educación, Área Ciencias Naturales, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Biología, Universidad de los Andes. Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
Filiación Laboral
Docente, Universidad de la Salle.
Nacionalidad colombiana
rpulido0730@gmail.com

Gladys Jaimes de Casadiego

Formación Académica

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central de Las Villas. Maestría en Lingüística Teórica y Formal, Université de Paris VIII. Maestría en Lingüística Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo. Especialización en Lingüística, Instituto Caro y Cuervo. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Consultora.

Nacionalidad colombiana

Alejandro Álvarez Gallego

Formación Académica

Doctor en Historia de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Maestría

Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Docente e Investigador, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

Nacionalidad colombiana

rizoma.alejandrog@gmail.com

María del Pilar Unda Bernal

Formación Académica

Doctora en Cultura y Educación en América Latina, Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Maestría en Educación con Especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular, Pontificia Universidad Javeriana. Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación Laboral

Docente e Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional.

Nacionalidad colombiana

pilunda@gmail.com

Margarita Posada Escobar

Formación Académica

Estudios de Doctorado en Calidad Educativa, con diploma DEA, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía y Didáctica; Maestría Cinde - UPN en Desarrollo Social y Educativo. Licenciatura en Estudios Principales en Pedagogía Musical.

Filiación Laboral

Docente, Colegio República Bolivariana de Venezuela. IED.

Nacionalidad colombiana

maextrax@yahoo.es

Diana María Prada Romero

Formación Académica

Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE - UPN. Especialista en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en Comunicación – Educación, Universidad Central. Comunicadora Social – Periodista, Universidad Central.

Filiación Laboral

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nacionalidad colombiana

dprada@idep.edu.co

Comité Científico

Araceli Teresa de Tezanos Castiñeiras

Formación Académica

Doctorado en Lettres et Sciences Humaines, Université de Paris X Nanterre. Maestría Investigación Educativa, Universidad Iberoamericana. Especialización Certificatto in Pedagogia, Università degli Studi de Firenze. Especialización Diplôme d' Études Approfondies en estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Université de Paris X, Nanterre.

Filiación Laboral

Université de Paris X – Nanterre.
Nacionalidad uruguaya
atezanos@club-internet.com

Carlos Obando Arroyave

Formación Académica

Doctorado en Investigación Pedagógica y TIC, Universitat Ramon Llull-Blanquerna, Barcelona, España. Diploma de Máster en Estudios Avanzados (DEA) en Investigación Pedagógica. Maestría en Comunicación Audiovisual Digital, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, España. Especialista en Semiótica-Estética, Universidad Nacional, Colombia. Comunicador Social-Periodista, Universidad de Antioquia, Colombia.

Filiación Laboral

Profesor-Investigador, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana. Director de la plataforma digital de Periodismo Integrado <https://www.directobogota.com/> y Director de la Especialización en Televisión de la Facultad de Comunicación y Lenguaje.
Nacionalidad colombiana
carloso@carloso-bcn.com /
carlosoyave@gmail.com

Eduardo Gutiérrez

Formación Académica

Doctorando en Educación DIE -UD. Maestría en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Lenguas Español-Inglés, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Profesor asistente del Departamento de Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana.

Nacionalidad colombiana
clasehistoria@gmail.com

Federico Revilla

Formación Académica

Doctor en Filosofía y Letras (Sección Historia del Arte), Universidad de Barcelona. Licenciado en Ciencias de la Información (Real Decreto 1.201/1977).

Filiación Laboral

Miembro del "Claustro de Doctores" de la Universidad de Barcelona. Director del Centro de Estudios Post-universitarios. Miembro del Comité Consultivo de la Sociedad Española de Emblemática. Presidente de la Fundación Cultural de las Américas.

Nacionalidad española
amigos@cultuamericas.org

Gloria Pérez Serrano

Formación Académica

Doctora en CC de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (UCM). Licenciada en Filosofía y Letras. Sección Pedagogía, UCM.

Filiación Laboral

Catedrática de Pedagogía Social UNED.

Dirige la revista interuniversitaria Pedagogía Social y el Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la UNED. Catedrática de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Nacionalidad española
gloriaperez@edu.uned.es

Inés Dussel

Formación Académica

Ph.D., Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison. Maestría en Educación y Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Área de formación focalizada: Historia de la Educación.

Filiación Laboral

Directora Educativa del Programa Ciencia y Tecnología con Creatividad, Sangari, Argentina. Investigadora Principal, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

Nacionalidad argentina
ines.dussel@sangari.com

Jaume Trilla Bernet

Formación Académica

Doctor en Pedagogía, Universidad de Barcelona.

Filiación Laboral

Catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del grupo de Investigación en Educación Moral (GEM), Universidad de Barcelona.

Nacionalidad española

jtrilla@ub.edu

José Ángel López Herrerías

Formación Académica

Doctor en Filosofía, Universidad de Madrid.

Filiación Laboral

Profesor de Pedagogía General y Social, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Nacionalidad española

jherrer@edu.ucm.es

Javier Ocampo López

Formación Académica

Doctor en Historia, Colegio de México. Especialización Historia de las Ideas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Filiación Laboral

Universidad de Cartagena. Doctorado Interinstitucional en Educación; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Nacionalidad colombiana

javierocampo11@yahoo.es

Rocío Rueda Ortiz

Formación Académica

Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Las Islas Baleares. Maestría en Tecnologías de la Información Aplicada, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Nacionalidad colombiana

rruedaortiz@yahoo.com

Árbitros

Zayra Josefina Vargas Araque

Formación académica

Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia.

Filiación laboral

Colegio Aquileo Parra IED. Secretaría de Educación del Distrito, Docente en el área de Humanidades, Jefe de área.
zahyra2@hotmail.com

Vanessa Solano Cohen

Formación académica

Doctora en Estudios Sociales de América Latina, Universidad Nacional de Córdoba.

Filiación laboral

Profesora Universidad EAN.
vasoco@gmail.com

Mónica Yasmin Cuineme Rodríguez

Formación académica

Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación laboral

Docente, Secretaría de Educación del Distrito, SED. Docente de la Corporación Universitaria Iberoamericana en la Licenciatura en Pedagogía Infantil.
mycuineme@gmail.com

Hypatia Milena Hurtado Luque

Formación académica

Magíster en Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, Universidad de Extremadura España.

Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia.

Filiación laboral

Docente, Secretaría de Educación de Bogotá, SED.
hypatiahurtado@gmail.com

María Helena Ramírez

Formación Académica

Doctora en Ciencias de la Educación, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, IPLAC.

Filiación Laboral

Universidad del Área Andina.
maheracab@gmail.com

Jennyfer Carolina Sotelo Fajardo

Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, Aguascalientes, México. Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia.

Filiación laboral

Docente Secretaría de Educación del Distrito, SED.
jecasofa11@gmail.com

Constanza Amézquita Quintana

Formación Académica

Doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia.

Filiación Laboral

Directora de Investigaciones, Institución Universitaria Colombo Americana.
constanza.amezquita@gmail.com

Andrés Castiblanco Roldán

Formación Académica

Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

Filiación Laboral

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
proteoandante@gmail.com

Norlin Giovann Aguirre Herrera

Formación académica

Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia. Cursando el Doctorado en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Filiación laboral

Docente Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla. Secretaría de Educación de Medellín. Director del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas del Sindicato de Educadores de Medellín. CIEP - ASDEM.
orthogeomys@gmail.com

Sandra Bibiana Villa Vargas

Formación académica

Doctoranda en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación con énfasis en gestión educativa, Universidad Libre.

Filiación laboral

Docente Secretaría de Educación del Distrito, SED.
bibianavillav@gmail.com

Daniel Andrés Velásquez Mantilla

Formación académica

Doctorando en Investigación Transdisciplinar en Educación, Universidad de Valladolid. Magíster en Intervención Social en las Sociedades de la Información y del Conocimiento, Universidad Internacional de la Rioja. Sociólogo de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Filiación laboral

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Programa de psicología, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Derecho, Universidad Libre .

Daniel F. Torres P.

Formación Académica

Profesional en Estudios Literarios, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación Laboral

Editor independiente
untaldaniel@icloud.com

Presentación

Las condiciones actuales de comunicación, la facilidad para intercambiar información, la cada vez mayor destreza de las nuevas generaciones para manejar la tecnología y la evolución de la industria, exigen, de la educación y la escuela, mecanismos que permitan a los estudiantes enfrentar los desafíos contemporáneos; en tal sentido, el presente número de la *Revista Educación y Ciudad* da cuenta de los esfuerzos y estudios realizados desde la docencia alrededor de la relación entre educación e industrias culturales.

Por ello, se comienza con “Las industrias culturales y la educación”, artículo de Germán Rey dedicado al examen de la relación entre estas dos áreas. Para, luego, abordar una sección de libros y lecturas que incluye el trabajo “*Best-sellers* de la lectura juvenil: prácticas de lectoescritura y apropiación cultural”, de Nestor Polo, quien analiza los hábitos de lectoescritura de los jóvenes frente al *Best-Seller*, para comprender su proceso de apropiación; a continuación, Carlos Tique, Dora Castañeda y Jorge Coronado presentan su texto “Pertinencia de textos escolares para el área de electricidad y electrónica en los colegios de media técnica en Bogotá”, el cual se concentró en estudiar el problema de carecer de lineamientos curriculares que faciliten la adecuada selección o elaboración de textos escolares para enseñar electricidad y electrónica en los colegios de Bogotá.

Desde otra perspectiva, Yerson López propone, en “Fábulas de robots: una propuesta divergente en la enseñanza de la Filosofía”, una didáctica divergente basada en la filosofía y la formación de lectores críticos a partir de la literatura de ciencia ficción. Desde el cine y la televisión, José Fuentes presenta “Formación humana, interculturalidad e inclusión desde el cine clásico de Cantinflas”, incorporando la obra del actor mexicano en una clase con estudiantes de educación a distancia para desarrollar aspectos de formación humanística. Mientras que Herman Martínez, Eric Ávila y Tatiana Rincón buscan impulsar la conciencia ciudadana a partir de un programa educativo que exponen en “Vivaz y Morales: animación educativa para promover conciencia ciudadana”, y

Juan Camilo Jaramillo presenta su experiencia como pionero del tratamiento de lo educativo y la juventud en televisión con su artículo “A propósito de Décimo Grado”.

Como contraste, es posible anotar dos perspectivas aparentemente distantes que se unen al involucrar al estudiantado con la cultura desde la educación; por un lado, la propuesta de Nidia Rentería lo hace reconociendo el patrimonio, en “La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria”, expone su trabajo para mejorar la comprensión práctica de la lectura empleando la identidad cultural desde el cuento afrochocoano. Por otro, aparecen prácticas como la de Ana Ramírez, quien con “La Teta cibercultural: una metáfora para analizar la experiencia tecnomediada”, busca ver cómo la relación con la tecnología es inherente a una realidad tecnosocial de las nuevas generaciones que debe incluirse en la educación; y Luz Vanegas, junto a Laura Green, presentan “Medios interactivos: la brecha digital como agenciadora de la construcción de subjetividades”, reflexionando sobre la influencia de las TIC en la subjetividad de los jóvenes, construida desde la socialización en las comunidades virtuales.

En el terreno de la pedagogía, la tecnología y la didáctica, es posible ver trabajos como los de Nilson Ibagón, cuya propuesta “Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa”, busca entender la relación entre el uso de videojuegos y la enseñanza de la historia. Henry Cárdenas, Fredy Mesa y Marco Suarez exponen, en “Realidad aumentada (RA): aplicaciones y desafíos para su uso en el aula de clase”, algunas implicaciones de la RA en las aulas y su relevancia en la pedagogía. Mientras que Omar Trejos, en “WhatsApp como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación de computadores”, expone los resultados de un estudio que buscó ver el impacto de la red social en los alumnos al emplearla como material de apoyo en el proceso de aprendizaje. Y en “Ciberlocuciones. Bullying y redes sociales entre jóvenes de

educación media en Bogotá”, William Quiceno y Édison Castro analizan las formas de discriminación y agresión en la red y en las prácticas comunicativas del aula.

Como complemento, el campo de las narrativas transmedia es cubierto por estudios como el de Rosalía Winocur, Gilberto Gutiérrez y Carlos Barreneche, que en “La Alfabetización Transmedia en debate. Una lectura crítica desde las experiencias de Colombia y Uruguay en el Proyecto Transmedia Literacy de la UE”, presentan un estudio sobre las habilidades y estrategias empleadas por adolescentes para aprender y realizar prácticas transmedia. Mientras que, en “Narrativas transmedia en el aula de clase: reconocimiento, disputa y construcción permanente”, Ferley Ortiz establece una relación entre elementos de dichas narrativas con alternativas de transformación de la escuela tradicional, desde enfoques como: las aulas virtuales, la clase invertida, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y la alfabetización mediática.

Finalmente, abordando el área de consumo y educación, se destacan trabajos como el de Gilberto Gutiérrez y Mónica Perassi, quienes,

en “El SOFA. Escuela del entretenimiento, entre el mercado y los mundos posibles”, dialogan críticamente con el escenario del SOFA para preguntar por las pedagogías que se configuran en ese espacio fronterizo entre el entretenimiento y educación. Al tiempo, Rodolfo Castiblanco estudia la relación del consumidor con las industrias culturales y el mundo digital, exponiendo cómo la cultura libre potencia nuevos marcos de entendimiento y diseña licencias alternativas, invitando a la educación a crear nuevas plataformas que preparen al estudiante para la producción y circulación de conocimiento.

Se espera que todo el material sea del gusto del lector y le provea de herramientas para continuar con su trabajo individual y colectivo. La presente es solo una muestra de los intereses y habilidades docentes, que, por supuesto, continuarán enfocándose en maneras de integrar la educación con los procesos inherentes al desarrollo de la sociedad. Dicho esto, solo nos queda invitarles a una lectura agradable.



Industrias creativas y educación. La escuela en medio de las transformaciones culturales

Creative industries and the education. The school within culture transformations

Indústrias criativas e educação. A escola em meio a transformações culturais

Germán Rey

Germán Rey¹

- ¹ Profesor, Maestría en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Participó en el primer estudio nacional sobre el Impacto de las industrias culturales en el PIB colombiano, realizado por el Ministerio de Cultura de Colombia y el Convenio Andrés Bello en el 2002, y en la creación de la Cuenta Satélite de cultura de Colombia; coordinó un Compendio de Políticas Culturales (2010). Ha escrito sobre el tema en Las tramas de la cultura; Las industrias culturales en la integración latinoamericana, de Néstor Canclini y Carlos Monetta (2002); Industrias culturales, creatividad y desarrollo (AECID, 2009); Trends in audiovisual Markets, Perspectives from the South (UNESCO); y La cultura en los tratados de libre comercio y el ALCA, Cultura y Desarrollo (Martinell, Ed., Fundación Carolina). Obtuvo Mención de Honor del Premio de Ciencias sociales y humanas, Alejandro Ángel Escobar, 2018.

Fecha de recepción: 18 de julio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

El presente artículo busca dar cuenta de la relación entre industrias creativas y educación, considerando el papel fundamental de la escuela en las transformaciones culturales del mundo contemporáneo. Se realiza un recorrido por la evolución de las industrias creativas para, luego, revisar su vínculo con la escuela, siempre desde la perspectiva de reconocer los puntos de encuentro que permitan la construcción de una sociedad capaz de enfrentar los actuales desafíos de la era digital.

Palabras clave: Industrias creativas, escuela, educación.

Abstract

This article seeks to account the relationship between creative industries and the education, considering the key role of the school in cultural transformations of the contemporary world. A tour for the evolution of the creative industries is made to, then, review their link with the school, always from the perspective of recognizing the meeting points that allow the construction of a society able to face the current challenges of the digital age.

Keywords: Creative Industries, school, education.

Resumo

Este artigo procura dar conta da relação entre as indústrias criativas e educação, considerando o papel fundamental da escola em transformações culturais do mundo contemporâneo. Um tour é feito para a evolução das indústrias criativas para rever o seu link com o escola, sempre a partir da perspectiva de reconhecer os pontos de encontro que permitir a construção de uma sociedade capaz de enfrentar os desafios atuais de a era digital.

Palavras-chave: Indústrias criativas, escola, educação.

Balzac decía que no hay nada más poderoso que una idea a la que le ha llegado su momento; sin embargo, tampoco hay nada más preocupante y hasta aterrador. Desde poco antes de mediados del siglo XX ya existía la preocupación sobre el futuro de las industrias culturales. Teodoro Adorno y Max Horkheimer la expresaron en la *Dialéctica de la Ilustración*; texto de 1941 cuyas tesis resuenan con una actualidad impresionante: “La civilización actual concede a todo un aire de semejanza”. Cuando estaban frente a un fenómeno que apenas empezaba a delinarse señalaron que:

Quienes tienen intereses en ella gustan explicar la industria cultural en términos tecnológicos. La participación en tal industria de millones de personas impondría métodos de reproducción que a su vez conducen inevitablemente a que, en innumerables lugares, necesidades iguales sean satisfechas por productos estándar (Adorno y Horkheimer, 2001).

Las descargas de música y cine a través de teléfonos móviles o computadores no se conocían entonces, pero cumplen al pie de la letra la premonición de los pensadores de la Escuela de Frankfurt. A la Soap opera la llamaron “ilustración pedagógica del mundo”, al teléfono “liberal”, porque aún le deja al oyente “la parte de sujeto”, de los consumidores dijeron que están “distribuidos en el mapa geográfico de las oficinas administrativas”, y de los dirigentes ejecutivos de las empresas que no admiten nada que no se asemeje a sus propias mesas, “a su concepto de consumidores y sobre todo a ellos mismos” (Adorno y Horkheimer, 2001).

Evolución, asimetrías e impactos de las industrias creativas

Desde los años 40 la evolución de las industrias culturales ha sido prodigiosa, incluso en la forma de nombrarlas. Entre otros motivos, la UNESCO subraya el adjetivo cultural porque desde hace años parte de la cultura pasa por el flujo incontenible de esas industrias. En el Reino Unido se acuñó el término de industrias creativas, haciendo énfasis en los procesos de la creación, mientras que en Estados Unidos se subraya el de entretenimiento y en la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMNPI) se apela a las industrias del copyright para enfatizar la importancia de los derechos de autor. También se habla de industrias de los contenidos² y de industrias del ocio. Más recientemente, la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre Economía y Desarrollo (UNCTAD), y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), han impulsado el concepto de economía

² Martín Scorsese criticó ese apelativo en su reciente discurso al recibir el Premio Príncipe de Asturias 2018.

de la cultura o economía creativa, y la publicación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), dirigida por Iván Duque y Felipe Buitrago, popularizó la “Economía Naranja”.

Desde hace mucho tiempo sabemos que la presencia de un nombre no es simplemente producto del azar, sino la comprobación de unos determinados intereses y propósitos. El cine, la televisión, la industria editorial, los medios de comunicación, el diseño, la arquitectura, las artesanías, el turismo, los nuevos medios digitales, las artes visuales, las escénicas, los espectáculos y la educación artística conforman el mundo de las industrias culturales, que se caracterizan por su enorme poder cultural, su expansión a nivel mundial, la penetración en el mundo de los niños, las niñas y los jóvenes, y su funcionamiento en medio de tensiones entre lo local y lo mundializado, lo original y lo estandarizado, lo particular y lo masivo.

Pero dichas industrias también se destacan por el inmenso flujo de dinero que producen, la aplicación de los derechos de autor, la generación de empleo, la articulación de sus cadenas de valor con el desarrollo de las tecnologías, las discusiones sobre su participación en los tratados y acuerdos comerciales, y el debate sobre las políticas culturales en que se encuentran, muchas veces de manera conflictiva, los intereses públicos con los privados, así como la resistencia cultural con los deseos de estimular la producción y circulación de bienes y servicios culturales.

Junto a esta agenda, compleja y variada, están otros temas centrales, como la generación de imaginarios y estéticas que tienen una persistencia comprobada en la vida de habitantes de los países más disímiles y distantes, la creciente generación y circulación de información y conocimientos por la Web e incluso las relaciones entre las prácticas artísticas y culturales y el impresionante acceso a los contenidos del entretenimiento, que previeron hace décadas Adorno, Horkheimer y Walter Benjamin.

Cuando se observa la realidad de las industrias culturales en América Latina se constata que existe una asimetría de sus realidades. Esta asimetría es entre países y entre las diferentes industrias. Los países líderes en el continente son Brasil, México, Argentina y Colombia. En Colombia las industrias más sobresalientes son la audiovisual, la editorial, la fonográfica y la educación cultural, como lo comprueban las mediciones de la encuesta satélite de cultura³, ya sea a partir de su análisis nacional,

³ Colombia, desde el Ministerio de Cultura, fue uno de los primeros países en crear y adoptar una cuenta satélite de cultura, a partir de la cual ya se pueden hacer análisis como el que se encuentra en *La cultura a la medida* (Ministerio de Cultura, 2015). Son muy importantes también los avances de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá, que ha sistematizado la cuenta satélite de la ciudad y realizó junto al DANE las primeras mediciones para la ciudad en 2017 y 2018.

realizado por el Ministerio de Cultura (2015), o del local, llevado a cabo por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá (2017-2018).

Tales datos exponen las diferencias en el desarrollo de las industrias culturales, la importancia de las políticas públicas que se han aplicado con mayor o menor acierto durante estos años⁴, la velocidad y, sobre todo, la profundidad con que se asentaron socialmente algunas industrias como la televisión y, en el presente, los medios y artefactos digitales; la participación del sector empresarial y la inversión nacional y extranjera en algunas de estas industrias (claramente en la televisión, la radio, la industria musical y editorial y progresivamente en el cine y el diseño), y la relación, compleja y significativa, entre la evolución de la sociedad y la transformación de las narrativas y las sensibilidades vehiculadas a través de las industrias creativas.

Los ejemplos que demuestran la diferencia de los desarrollos de las industrias culturales son numerosos. La televisión logró consolidarse en menos de 30 años como el medio de mayor aceptación por parte de las audiencias, un instrumento de imaginación del país y sus regiones y la compañía más acentuada en la vida doméstica de los colombianos de todos los sectores sociales. Características que de ningún modo son inmutables; desde hace mucho tiempo se está modificando la realidad de la televisión después de 60 años de existencia. El cine colombiano ha crecido notablemente durante el último decenio y medio gracias a políticas públicas acertadas, a la progresiva consolidación de propuestas para las audiencias que aún son esquivas, y al aumento de sus soportes y pantallas. Los datos son irrefutables.

En 2007 teníamos casi 21 millones de espectadores año, y en 2016 61 millones y medio. En el 2006 se estrenaron 189 películas y en 2016 312. El cine colombiano no se quedó atrás. En 2006 se estrenaron 10 películas nacionales, mientras que en 2016 la cifra fue cuatro veces mayor, 41 películas colombianas. El número de pantallas en 2010 era de 462 y en 2016 aumentó a 1008 pantallas.

Si hay un campo de gran vitalidad en la cultura colombiana es el de la música. La variedad de los géneros, la pluralidad de expresiones musicales patrimoniales, los ejercicios de fusión y experimentación, la presencia de artistas, productores y grupos musicales en los escenarios internacionales, y su consecución de los premios más exigentes, son tan solo expresiones de este auge que se suman a hechos como la aprobación de la Ley de espectáculos públicos, la declaración que la UNESCO hizo de Bogotá como ciudad creativa de la música, la calidad de las escuelas de formación, el crecimiento

de los estudios de grabación o la interacción de la música con las artes, el espectáculo y el entretenimiento; también está el consumo cotidiano de la música y su relación activa con las fiestas, el uso del tiempo libre y las actividades lúdicas de niños, niñas y jóvenes.

Sin embargo, el porcentaje de participación de América Latina en las exportaciones mundiales de bienes y servicios culturales es muy bajo y hay un claro desbalance entre las importaciones y exportaciones. El principal exportador de productos culturales hacia América Latina es Estados Unidos, seguido por España, el primero en la industria audiovisual y los productos digitales, y el segundo en el sector editorial.

El desarrollo de las industrias ha sido también desigual. En muchos países la televisión ha sido la industria con un progreso más destacado, junto con la radio, la prensa escrita, la publicidad o el cine. Lo que significa una evolución de la infraestructura industrial, las tecnologías, el empleo especializado, el *outsourcing* y las industrias conexas. Pero también la legislación, el comercio (TLC), la relación con los organismos internacionales especializados en los temas y, por supuesto, los públicos y los usos sociales.

El desarrollo de las industrias se ha producido en medio de tensiones e interacciones entre el interés público y los intereses privados. Cada vez más la vida de las industrias creativas ha estado vinculada a los tratados de libre comercio, lo que significa que sus orientaciones se juegan en escenarios internacionales como la UNESCO, la Organización Mundial de Comercio (OMC), la OMNPI, etc.

Los países se diferencian por la naturaleza de los mercados internos de la economía de la cultura y por su relativo juego en los mercados internacionales. Pero este juego, además de ser económico y tecnológico, es de las identidades y las narrativas. En un momento en que el comercio internacional regido por reglas comunes y tratados parece hacer agua por las políticas proteccionistas de gobiernos como el de Donald Trump, persiste la línea roja que han puesto algunos países como Francia y Canadá, con su defensa del principio de la excepción cultural⁵. La última barrera que hacía imposible la participación de Canadá en el tratado con México y Estados Unidos que reemplazó al NAFTA fue precisamente este tema, sobre el que el gobierno de Justin Trudeau no hacía concesiones.

Las industrias creativas en tiempos digitales

El paso de un ecosistema mediático a un ecosistema digital está trayendo transformaciones decisivas a las industrias culturales en

⁴ Germán Rey, "Del dicho al hecho. El trecho recorrido por algunas políticas culturales colombianas" (2017).

⁵ La excepción cultural es un concepto introducido por Francia en las negociaciones del GATT de 1993 para tratar a la cultura de manera diferente a otros productos comerciales.

todo el mundo. Se están haciendo esfuerzos cada vez más consistentes en las políticas gubernamentales de algunos países en la economía de la cultura, acentuando la presencia de sus creadores en la escena internacional de dicha economía, particularmente en la referida al cine, la música, la literatura y las artesanías.

Al tiempo, crece la industria de contenidos y de productos de nuevas tecnologías como la animación, los videojuegos, las aplicaciones o el software. Tal crecimiento tiene que ver, en alguna medida, con el emprendimiento de jóvenes que se arriesgan a generar experiencias artísticas y culturales, y con las posibilidades de creación y las oportunidades de acceso, que se amplían en la producción y en la apropiación y modificación de la distribución, a través de circuitos originales que transgreden los canales tradicionales, algunos de los cuales incluso están desapareciendo. Sin embargo, los mercados son especialmente dominados por las grandes corporaciones como Google, Netflix, HBO, Facebook o Amazon, que incursionan en el cine, las series de televisión, el comercio de libros, la telefonía o la música, no solo en la distribución, sino en la producción de contenidos.

Durante los últimos veinte años la infraestructura de las comunicaciones se ha extendido por todo el país, aunque todavía falte mucha más presencia en algunas zonas, especialmente las más aisladas y distantes. Los informes del Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación confirman que, al finalizar el primer trimestre de 2018, el país alcanzó un total de 30,41 millones de conexiones a Internet de Banda Ancha, de las cuales 16,5 millones se realizaron mediante la modalidad de suscripción a redes fijas y móviles, y 13,9 millones a través de conexiones móviles por demanda.

En ese mismo trimestre, el índice de penetración de las conexiones a Internet de Banda Ancha en Colombia aumentó 3,4 puntos porcentuales con relación al mismo período del 2017, alcanzando un 61,0%. Los datos de telefonía móvil son aún más sobrecogedores. En efecto, entre 2016 y 2017, crecieron los hogares con conexión a Internet, de 45,8% a 50%, y el número de personas que usaron Internet pasó de 58,1% a 62,3%. Los soportes también aumentaron: el 44,3% de los hogares colombianos ya tenía algún tipo de computador, mucho más fijos que portátiles y tabletas, el 73,2% de las personas de cinco años y más dijo tener teléfono celular y el 62,3% de ellos usó Internet desde cualquier tipo de dispositivo (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2018).

Dos soportes son claves en los cambios que se viven en la lectura y en otras manifestaciones culturales: el teléfono móvil e Internet. Un 71, 2% de las personas que manifestaron poseer celular,

tiene teléfono inteligente, y del 62,3% del total de personas de cinco años y más que usó Internet, el 81,7% lo hizo a través del teléfono celular. En un año las cifras crecieron un 10%, lo que es una evolución muy importante (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2018).

Pero los datos del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones son aún más impactantes: a fines de 2017, el número de abonados al servicio de telefonía móvil alcanzó un total de 62.222.011 usuarios y un índice de penetración del 126,2%, presentando un aumento de 5,8 puntos porcentuales con relación al índice del mismo trimestre del año anterior (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2018).

La convergencia de prácticas culturales es indudable. Ya un 52,5% del total de hogares que poseen televisión utilizan aparatos LCD, LED o plasma, es decir, cuentan con dispositivos que permiten acceder a muchas más funciones que ver televisión abierta o de suscripción, como entrar a YouTube, Netflix o leer correos y blogs. La Encuesta Nacional de Lectura (DANE, 2017) mostró que oír música es la actividad que se hace con mayor frecuencia mientras se lee y que una de las posibilidades destacadas de las bibliotecas es el acceso a Internet.

Por otra parte, entre las actividades relacionadas con la lectura, se resaltan los vínculos entre lectura y video, lectura y consulta de plataformas de preguntas y respuestas, y lectura y consulta de redes sociales. Los diccionarios, que en el pasado eran una ayuda invaluable para el lector, se encuentran en un tercer lugar de las preferencias y muy probablemente su consulta ocurre hoy a través de versiones electrónicas. De esta manera, las ampliaciones de la lectura -profundización, aclaración, ampliación de conocimientos- se han desplazado de los recursos impresos hacia los medios audiovisuales y digitales.

Leer y escribir son una dupla inseparable de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. En tal sentido, la Encuesta de Lectura comprueba que buena parte de esas escrituras se da en soportes tecnológicos. Como afirma el DANE (2017), los materiales más empleados por las personas de 12 años y más para escribir son los mensajes de texto, especialmente a través de telefonía móvil o las conversaciones en el chat, con el 66,1% para el total nacional, el 70,6% en las cabeceras, el 48,5% en los centros poblados y rural disperso, y el 75,7% en las 32 ciudades estudiadas; seguido por los mensajes en redes sociales, con 61,1% del total nacional, 64,5% en las cabeceras, 47,3% en los centros poblados y rural disperso y 67,2% en el total de 32 ciudades.

El soporte en el que más escriben las personas de 12 años y más es el teléfono móvil. El papel ocupa el primer lugar en las zonas rurales

y el computador en las cabeceras municipales. Cuando se explora el gusto por la escritura se encuentran datos contrastantes: a quienes menos les gusta leer es a los habitantes de las zonas rurales y a quienes más les gusta escribir es a los habitantes de las 32 ciudades.

El conjunto de materiales más empleado para escribir por las personas de 12 y más años incluye los mensajes de texto y conversaciones en chat, los mensajes en redes sociales, el correo electrónico, los documentos de trabajo y los académicos. Los cuatro primeros son escrituras del intercambio, cuyas funciones tienen que ver con el encuentro, la empatía emocional y el desarrollo de la conversación. El soporte electrónico supera al físico del papel en el total nacional, aunque aún existe una pequeña diferencia del segundo sobre el primero en los centros poblados y rural disperso, donde está el mayor porcentaje de quienes leen literatura, poesía, cuentos y novelas, frente a los lectores de las ciudades y cabeceras municipales.

El declive en Colombia de ciertas industrias, específicamente la de los medios, es mucho menor que su descenso y replanteamiento en Estados Unidos y Europa. Probablemente se debe a la existencia aún de mercados urbanos, el desarrollo educativo potencial, la importancia y liderazgo de los medios en los países, la focalización de la opinión pública local, el ingreso de nuevos sectores sociales al conocimiento y la baja digitalización de las sociedades.

Vitalidad de la creación, fiesta y gustos populares: otros mundos de la cultura

Hay un hervidero de la creación, aunque niveles aún bajos de formalización de los procesos de producción y comercialización. Las redes, los portales y, en general, la espacialidad de la Web está empezando a facilitar la circulación de los productos culturales. El análisis de los datos de la encuesta satélite de cultura para Bogotá ofrece conclusiones interesantes⁶. Siete de cada diez empresas culturales de la ciudad (66,6%) iniciaron su funcionamiento en la última década; las de mayor antigüedad se encuentran en el sector de los libros y las publicaciones (48,9% de ellas tiene más de 10 años), seguidas por las ESAL (44,9%) y las de artes escénicas (38,4%) (Cámara de Comercio de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y UNESCO, 2018).

Los trabajos de tiempo completo del sector cultural llegaron a 102.280. Las actividades con mayores ingresos propios se concentran en el

campo audiovisual y la radio (71,4%), música (68%), libros (58,2%), artes escénicas (55,1%) y artes visuales (41,1%). La participación promedio del campo cultural de Bogotá, frente al total de la ciudad, entre 2010 y 2016, fue del 2,3%, y, para el mismo período, la participación promedio del campo cultural de Bogotá frente al campo cultural nacional fue del 55,6%, lo que demuestra el predominio de la ciudad y el nivel de concentración de las industrias creativas en la capital. Además, la oferta laboral de la ciudad también es fuerte; la música y artes visuales tuvieron un 11%, las artes escénicas un 28%, el diseño publicitario 21%, los libros, publicaciones y juguetes 8% y la educación cultural y el patrimonio material 31%, lo cual prueba el liderazgo e importancia de la educación en el sector (Cámara de Comercio de Bogotá, *et al.*, 2018).

El 57% de las empresas del sector de videojuegos está en Bogotá, el 23% en Medellín, el 12% en Cali y el 4% en Bucaramanga y el Eje Cafetero. Según una encuesta de Google Colombia, la mayor parte de las personas juega con sus dispositivos móviles, luego en consola y finalmente en tableta. En 2017 el mercado global de videojuegos en América Latina fue de 4.400 millones de dólares. Los juegos de rol, seguidos por los dispositivos de lucha y los videojuegos de acción-aventura son los géneros más apetecidos para PC en el mercado mundial; para móviles son los de estrategia y simulación y de acción-aventura, y para consolas los de disparos y lucha, acción-aventura y juegos de rol.

Hay una economía de la cultura que también pasa por circuitos populares; tiene algún grado de formalización, genera empleo relativamente precario y sintoniza con los gustos populares. Hay niveles de informalización que se manifiestan sobre todo en la piratería, los cuales demuestran intereses de la población por ciertos productos culturales y por géneros específicos, que se manifiestan especialmente en el cine, la música y los impresos.

Lo intangible actúa como marco de referencia de la producción y, sobre todo, del consumo de los productos culturales formales (creencias, visiones de mundo, gusto); tiene unos mercados muy amplios, por ejemplo, en la cocina, van desde el restaurante especializado hasta los mercados y restaurantes populares. La idea de “mercado o plaza de mercado” tiene una gran tradición en América Latina como lugar de encuentro, de corte de la rutina (por la excepcionalidad), de expresión de la diversidad, de intercambio económico y simbólico, de articulación con lo festivo y lo lúdico, y de expresión de la civilidad local.

Existe la presencia de una economía cultural de la nostalgia muy activa en los migrantes y unos movimientos de resimbolización cultural desde los flujos de lo intangible (diseño a partir de lo étnico, popular, campesino, urbano-popular), así como una importancia

⁶ Este análisis es posible gracias al trabajo realizado por la Cámara de Comercio de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y la UNESCO para la Caracterización de las industrias y creativas en Bogotá (2018).

económica de la fiesta, los palenques, los tianguis y, en general, de las celebraciones populares. Lo intangible en lo económico es fundamental en una política de la memoria y el reconocimiento, así como también en la economía cultural y creativa. La lengua, concretamente el español, ha empezado a ser objeto de estudios y consideraciones por su participación en esa economía.

La escuela en el centro de la naranja, o detrás de Hamelín

Son casi inexistentes los estudios que relacionan la economía de la educación con la economía de la cultura. Pero son cada vez más numerosos los que se preocupan por la producción de bienes y servicios culturales en la escuela, por las implicaciones de las industrias creativas en los procesos educativos y por las relaciones entre creatividad y educación, innovación, tecnologías y proyecto educativo. Sin embargo, desde hace años lo que persiste en la mirada educativa es el debate sobre la influencia de los productos culturales en la vida de los niños, las niñas y los jóvenes, el uso didáctico de la música, el cine, el video o las nuevas tecnologías, y las tensiones entre el acceso al conocimiento en la escuela y su proximidad y distancias con las realizaciones de las industrias creativas.

La escuela suele tener una relación conflictiva con las producciones que están en la frontera entre el arte y el entretenimiento. El libro, la lectura y la escritura forman parte central del proyecto escolar y sería inconcebible sin ellos. Es más, la introducción al leer y el escribir se lleva a cabo fundamentalmente en la experiencia escolar. Pero también la industria editorial tiene un lugar central en los libros escolares o de texto, tanto en su producción, como en su comercialización.

Según datos de la Cámara de Comercio del libro, el 21% de las industrias editoriales colombianas se especializa en libros didácticos y tienen una destacada participación en el sector editorial; además lideran la edición en formato digital. La tirada promedio de ejemplares escolares se ha ido desacelerando en los últimos años: en Colombia, 41% de la venta de libros en formato impreso y 39% del digital se relaciona con textos escolares.

La lectura y la escritura se están transformando aceleradamente por el ingreso de las nuevas tecnologías y, como demostró la reciente encuesta de lectura 2017, el cambio ya no solo sucede en los centros urbanos, sino en las zonas rurales, a partir del uso generalizado del teléfono móvil, al que además sus habitantes acceden a través de Internet. La gran pregunta de quienes defienden la lectura ilustrada es si leer en un celular o un computador es una lectura de calidad o simplemente una fragmentaria, superficial y episódica.

Las relaciones con el teatro y el cine se fueron asentando en el ámbito escolar hasta el punto de convertirse en artes que dialogan con la formación y el conocimiento, y en instrumentos pedagógicos de valor. El teatro de marionetas fue rápidamente aceptado como uno de los medios más próximos a los niños y la danza y se incorporó a la escuela como una de las estrategias de formación. Por su parte, la música, o por lo menos ciertas músicas (clásica o la folclórica), fueron aceptadas por la escuela, que vio en ellas un gran potencial pedagógico. El problema estaba en que aquellas músicas o danzas, consideradas moralmente peligrosas, se vincularon con modos de vida censurados o asociados con grupos marginales o minoritarios.

Como se observa, permanecen muchas complejidades que se deben resolver en el encuentro y conflictos entre el canon ilustrado de la escuela y el del entretenimiento. La enseñanza de la lectura o del idioma en la escuela debe recurrir a la literatura, pero también a los libros que están leyendo los niños y jóvenes, así como la aproximación a la música debe abrirse a la pluralidad de géneros. ¿Pero acaso la escuela no debe dar opciones más allá de las que los niños, niñas y jóvenes encuentran en el mercado? Indudablemente la escuela es un lugar de alternativas, de respaldo a los gustos minoritarios y de pluralismo, así como también de reconocimiento de la tradición.

La relación de la escuela con la televisión fue mucho más complicada y traumática porque irrumpió en las rutinas cotidianas de los niños, arrebató tiempo y atención al estudio y les llenó de imágenes e historias que contrastaban con los contenidos, estructuras curriculares y sistemas de enseñanza-aprendizaje. Fuertemente moralizada, la percepción escolar de la televisión fue una variante de los supuestos estragos del Flautista de Hamelín, a quien con los años ya no siguen los niños y niñas, por lo menos de la forma como sucedía en la época de la televisión abierta, que está siendo reemplazada por las plataformas de video en línea como Netflix y las descargas de videos en el celular. Lentamente la televisión penetró en la escuela, así haya sido recluida en los salones de audiovisuales, reemplazados hoy por aulas interactivas, llenas de computadores, Wifi y tableros electrónicos.

Por su parte, la radio ha tenido un papel en la escuela generando un formato particular, el de la radio escolar; mientras la prensa fortalece su presencia a través de publicaciones académicas y proyectos de prensa en la escuela. Con los medios digitales se han reproducido en parte los temores que despertó la televisión. Se discute si los manuales de convivencia deben prohibir el uso de teléfonos móviles en el aula de clase y hay constantes controversias sobre los límites de la Internet, el uso de aplicaciones, la conversión

de dispositivos electrónicos en bibliotecas escolares y la función educativa de los computadores.

Las relaciones entre industrias creativas y educación han sido paradójicas, de aceptación y rechazo. La escuela recibe estudiantes que desde sus primeros grados ya están inmersos en la ecología de las industrias culturales; es decir, que tienen una enciclopedia cultural en desarrollo, poblada de imágenes, sonidos y textos que provienen del cine, la televisión, la música o el diseño. Basta explorar las estadísticas del consumo cultural para observar el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en el contexto de lo audiovisual, los videojuegos y la fotografía a través de telefonía o Internet.

Durante años los niños se han formado en los rasgos de una cultura en que los lenguajes convergen, los soportes son diversos y los contenidos son globales, y es a través de estos rasgos, y de otros interiorizados a partir de las relaciones familiares, el entorno social y los grupos de pares, como se van generando comprensiones y perspectivas de aproximación a la escuela y lo que ella ofrece en materia de conocimiento, relaciones y valores. Algunos maestros se ven amenazados por estas competencias previas que aparentemente compiten con las prácticas educativas y los recorridos pedagógicos de la escuela.

El desarrollo educativo se moviliza a un ritmo que no siempre es simultáneo con el del mundo de la cultura, particularmente de aquella que transita por los espacios de lo masivo y mundializado. Mientras que la innovación escolar es relativamente lenta, garantizando una estructura de enseñanza-aprendizaje estable, la de las industrias culturales es mucho más rápida, pues no está determinada por la reproducción del conocimiento o la permanencia de la tradición. El problema es que la cultura que transita por las industrias está presentando, a través de sus contenidos y sus narrativas, un horizonte comprehensivo que en ocasiones colisiona con el ofrecido por la educación.

Hay un efecto de adelantamiento en los productos culturales que, insertos en su propio funcionamiento, se caracterizan por ser globales, digitales, transmediáticos e interactivos, reticulares, convergentes, desterritorializados, autoprogramables y de afiliaciones identitarias, móviles, y con múltiples temporalidades y canales de acceso. Cuando se comparan estos rasgos con los de la escuela, que se mueve en medio de sus dificultades y de sus grandes posibilidades, se pueden observar de manera más precisa las colisiones y desfases, pero también las complementariedades.

El tiempo de la escuela es pausado, hace énfasis en lo discursivo, la palabra y lo escritural, maneja una espacialidad fija, una programación estricta y posee canales de acceso al conocimiento concentrados en el profesor, el contexto y los dispositivos

didácticos. El valor educativo reposa en el desarrollo del pensamiento crítico, la apertura de la conciencia y la imaginación dirigida a un universo simbólico muy rico, en el que la tradición no solo está en la suma de conocimientos sino en la formación humana y social más integral. La interacción en la escuela no es esporádica sino constante y, como dijo Brunner, hace énfasis en los procesos de negociación y recreación cultural.

Lo que también circula por los patios y por los salones de clase

La escuela es uno de los lugares más importantes para la circulación de las industrias culturales, que transcurre por diferentes circuitos y con diversos propósitos. Un primer circuito es el institucional, es decir, el que está legitimado por las autoridades escolares y tiene que ver fundamentalmente con la asociación entre bienes culturales y procesos educativos: libros en las bibliotecas y textos de apoyo didáctico, computadores en aulas virtuales, aplicaciones para el soporte didáctico, música, productos audiovisuales en lugares especializados como ayuda para el aprendizaje, radios y prensa para la divulgación escolar y la enseñanza de las lenguas, son algunos de sus usos más habituales.

Existen circuitos no institucionales e incluso subterráneos que generan afiliaciones identitarias grupales alrededor de la música o el video, modos de comunicación a través de la telefonía móvil; fortalecen flujos de comunicación generacionales o intercambios simbólicos a través del envío y recepción de películas o textos y una participación muy activa en redes sociales, en las que habitan con intensidad.

También hay circuitos especializados, en los que se encuentran estudiantes y maestros alrededor de objetivos que unen el conocimiento con el entretenimiento, y en los que tienen una presencia especial las industrias culturales, como por ejemplo los círculos de lectura, los cine clubes, las agrupaciones de teatro y otras artes escénicas, las ferias, exposiciones y festivales de la ciencia, los grupos de danza y las bandas y conjuntos de música.

Pero así como hay circuitos internos de las industrias culturales en la escuela, son muy importantes los que vienen de afuera y se conectan con lo educativo. En realidad, aunque los objetivos pueden obedecer de alguna forma a esta dinámica adentro-afuera, los productos de las industrias culturales transgreden ese ordenamiento y establecen conexiones muy vivas entre la escuela y el entorno. Como oleadas de interés y de disfrute, de identificación generacional y deslindes intergeneracionales, las industrias creativas crean unos territorios en que la escuela participa. Su

reconocimiento es fundamental para un diálogo productivo entre escuela y cultura.

La creación y apropiación de las industrias creativas en la escuela

La escuela es uno de los lugares más importantes de la creación cultural. Es un error ver las industrias culturales únicamente desde la perspectiva de las cadenas productivas, el sistema industrial o corporativo o las decisiones estatales, porque la escuela es un laboratorio de la creatividad que tiene la virtud de introducir tempranamente al niño en el mundo simbólico, siendo una de las primeras etapas para confirmar sus talentos y empezar a desarrollarlos, conectando la tradición y la reproducción cultural de lo educativo con las innovaciones y tendencias de futuro que los niños, niñas y jóvenes van prefigurando.

La educación cultural y artística es una de las características más sobresalientes de la educación: hay educación musical, formación teatral, desarrollo escritural, ingreso a las prácticas lectoras, producción de video y de radio, y formación corporal⁷ a través de la danza, el deporte o la educación física. Así contribuye a los aprestamientos fundamentales y, por consiguiente, al acercamiento de las artes y los productos de las industrias creativas.

Las mediciones realizadas a partir de la Cuenta Satélite de Cultura confirman que la educación cultural y artística es fundamental para la economía cultural (Economía Naranja). En el *Plan Nacional de Educación Artística*, acordado por los ministerios de educación y de cultura, se define la educación artística como:

El campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de

⁷ “Durante la primera infancia, la subjetividad inicia su proceso de construcción a través del cuerpo, que constituye el lugar de amarre de los cruces filosóficos, históricos, artísticos y culturales. Es sobre el cuerpo que la sociedad y el entorno inmediato estampan las normas, los modelos, las reglas imperantes, ejerciendo control a partir de las mismas” (Azar, 2014, p. 49). “La Educación Artística propone, pues, construir situaciones pedagógicas basadas en vivencias corporales y su proyección real en el espacio de la vida para establecer relaciones inéditas entre el aprendizaje y todas sus representaciones (las corporales y las mentales en procesos de interrelación). Y todo ello, indefectiblemente, pasa por la experiencia de ser un cuerpo” (Abad, 2014, p. 71).

relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio (Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura, 2007)⁸.

La escuela no es solo un lugar de familiarización con las industrias creativas o de ubicación temprana en la economía de la cultura, sino una instancia esencial en la formación crítica y creativa y en su apropiación. La inserción inicial en los mercados y la comercialización que pronto tienen los niños, está acompañada por la ubicación, también inicial, en la dimensión pública de los bienes y servicios culturales, porque lo principal es: la formación cultural-social de la creación; la diversificación progresiva del gusto; la generación de percepciones y actitudes amplias frente a la multiplicidad de expresiones culturales; la profundización de la educación artística como posibilidad frente al entretenimiento; y la apertura a la diversidad cultural y no simplemente la canalización en los productos estandarizados. En tal sentido, Ivaldi, recordando las ideas de Herbert Real, que dieron lugar al concepto de “Educación por el arte”, afirma que:

La mayoría de los sistemas pedagógicos parecen concebidos con el deliberado fin de anular la sensibilidad estética del niño. Con raras excepciones, la instrucción pública se aplica hoy, en todo el mundo, a inculcar el conocimiento intelectual, para lo cual es preciso el desarrollo de la memoria, el análisis, la enumeración, la clasificación y la generalización. Estas facultades pueden ahogar o disminuir la sensibilidad estética, cuyo desarrollo exige concreción, agudeza de los sentidos, espontaneidad emocional, atención, contemplación, amplitud de visión o de percepción (Ivaldi, 2014).

La experiencia de la creación colectiva, la articulación con otras formas de conocimiento como las matemáticas, la biología o las ciencias sociales, la capacidad de valoración y de juicio son algunas contribuciones de la educación a la apropiación de los productos culturales. Son, de alguna manera, cualidades primarias que impedirán el predominio de las imposiciones del mercado⁹.

⁸ Durante la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe de la UNESCO sobre Educación Artística, se expresó que la finalidad de este tipo de educación es: “Expandir capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto (...) por las artes y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece el medio escolar” (Bogotá, 2005).

⁹ “La teoría de la recepción reconoce en el hecho literario la participación del lector. Considerar a niños y niñas como receptores críticos y no como público consumidor es quizás la premisa básica de lo que entendemos por literatura de calidad, es decir, aquella literatura que produce placer estético, que no reproduce estereotipos sexistas, que no promueve el didactismo y que no determina de manera explícita o encubierta, entre otros aspectos, lo que tiene que sentir o reflexionar quien lee” (Schenk, 2014).

Además de ser un lugar de creación y de circulación de las industrias creativas, la escuela es, por varios motivos, uno de los ámbitos más importantes para la apropiación y consumo cultural. En primer lugar, porque en ella sus protagonistas son los mayores consumidores de productos culturales. Según el DANE (2016), son los colombianos de 12 a 25 años quienes más asisten a cine, más leen libros, más juegan videojuegos, más ven televisión, escuchan música grabada y ven más videos. Los jóvenes escriben más en redes sociales, las personas de 26 a 40 años escriben más correos electrónicos, y el uso del computador aumenta con la edad; los más jóvenes y los más viejos escriben más en papel.

Estamos frente a lecturas móviles en ascenso, un crecimiento paulatino de la lectura digital en las zonas rurales y un aumento de los ambientes *Smart*, que facilitan nuevas prácticas audiovisuales como la auto-programación; un descenso de la audiencia de televisión, mayor acceso a plataformas como Netflix y un uso creciente de redes sociales y de la lectura de textos como correos, chats y blogs. Las preguntas, y algunas respuestas, sobre la lectura y la escritura digitales pasan por: su movilidad, la “pulgarcita” de las escrituras (Michel Serres); sus saltos y contracciones; su nueva temporalidad; sus conexiones con los archivos visuales, documentales y sonoros en línea; el papel de los algoritmos y bots; la creación de comunidades de intercambio y conversación; la lectura y escritura emocional; la ruptura de las hegemonías de edición por parte de medios, editoriales y maestros; y la

identificación generacional de las nuevas lecturas y escrituras. Hacia el futuro se percibe una complementariedad entre la lectura de libros y la lectura digital.

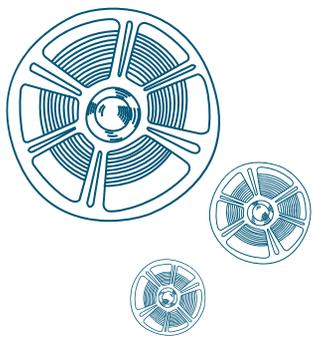
En segundo lugar, la escuela tiene entre sus funciones la formación de comportamientos relacionados con las industrias creativas, las cuales tienen altos porcentajes de consumo entre la población que está justamente en edad escolar: la lectura, la escritura, el disfrute de la música, la asistencia a bibliotecas, museos y centros históricos, el disfrute del cine y el uso de nuevas tecnologías.

No todo en la cultura proviene de las industrias creativas, así como tampoco ellas son solo economía. Por el contrario, lo más importante de esta nueva forma, que ha adoptado una parte de la cultura en nuestro tiempo de industrias, corporaciones, comercialización, masividad o digitalización, está precisamente vinculado a algunos de los fundamentos de la educación. Porque, finalmente, escuchar Rock, bailar Reguetón, leer Harry Potter, ver una película de Mad Max, jugar videojuegos o seguir una serie televisiva por Netflix es, por una parte, pertenecer a una determinada época, pero, por otra, incorporarse al flujo de la innovación cultural en un momento concreto de la portentosa tradición cultural que nos ha hecho humanos; y crear seres humanos libres, felices, compasivos y justos ha sido desde hace milenios uno de los grandes objetivos de la escuela y la educación.



Referencias

- Abad, J. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI.
- Azar, S. (2014). El sensible acto de mirar: la educación visual en la primera infancia. *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI.
- Cámara de Comercio de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y UNESCO. (2018). *Caracterización de las industrias y creativas en Bogotá*. Obtenido desde <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/handle/11520/20339>
- DANE. (2016). *Encuesta de Consumo Cultural*. Bogotá: DANE.
- DANE. (2017). *Encuesta Nacional de Lectura*. Bogotá: DANE.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (2001). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI.
- Ministerio de Cultura. (2015). *La cultura a la medida*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura. (2007). *Plan Nacional de Educación Artística*. Bogotá: Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2018). *Boletín Trimestral del sector TIC- Cifras cuarto trimestre de 2017*. Bogotá: Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.
- Rey, G. (2017). Del dicho al hecho. El trecho recorrido por algunas políticas culturales colombianas. *Revista Calle 14*, V. 12, No. 22. Bogotá: ASAB, Facultad de Artes.
- Schenk, L. (2014). La literatura en la primera infancia. *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI.
- UNESCO. (2005). *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe de la UNESCO sobre Educación Artística*. Bogotá: UNESCO.





Best-sellers de la lectura juvenil: prácticas de lectoescritura y apropiación cultural

Youth best-sellers: reading-writing practices and cultural appropriation

Best-sellers da leitura juvenil: práticas de leitura e apropriação cultural

Néstor David Polo Rojas

Néstor David Polo Rojas¹

¹. Pontificia Universidad Javeriana; Magíster en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana; correo electrónico: nestorpolo@javeriana.edu.co/ ndpolo89@gmail.com

Fecha de recepción: 6 de junio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

La literatura *best-seller* es un fenómeno social y cultural que interesa a educadores de todo el mundo. Esta investigación analiza las prácticas de lectoescritura y estrategias de aprendizaje desarrolladas por los jóvenes lectores en relación con estos libros. Partiendo de un enfoque cualitativo, y empleando metodología etnográfica, el artículo recupera las experiencias y percepciones de estudiantes de colegios distritales de Bogotá, cruzándolas con los testimonios de mediadores, como editores y profesores, para comprender el proceso de apropiación y desarrollo de competencias derivados de estas "ficciones populares".

Palabras clave: Literatura *best-seller*; prácticas de lectoescritura; aprendizaje informal; hábito de lectura; jóvenes lectores.

Abstract

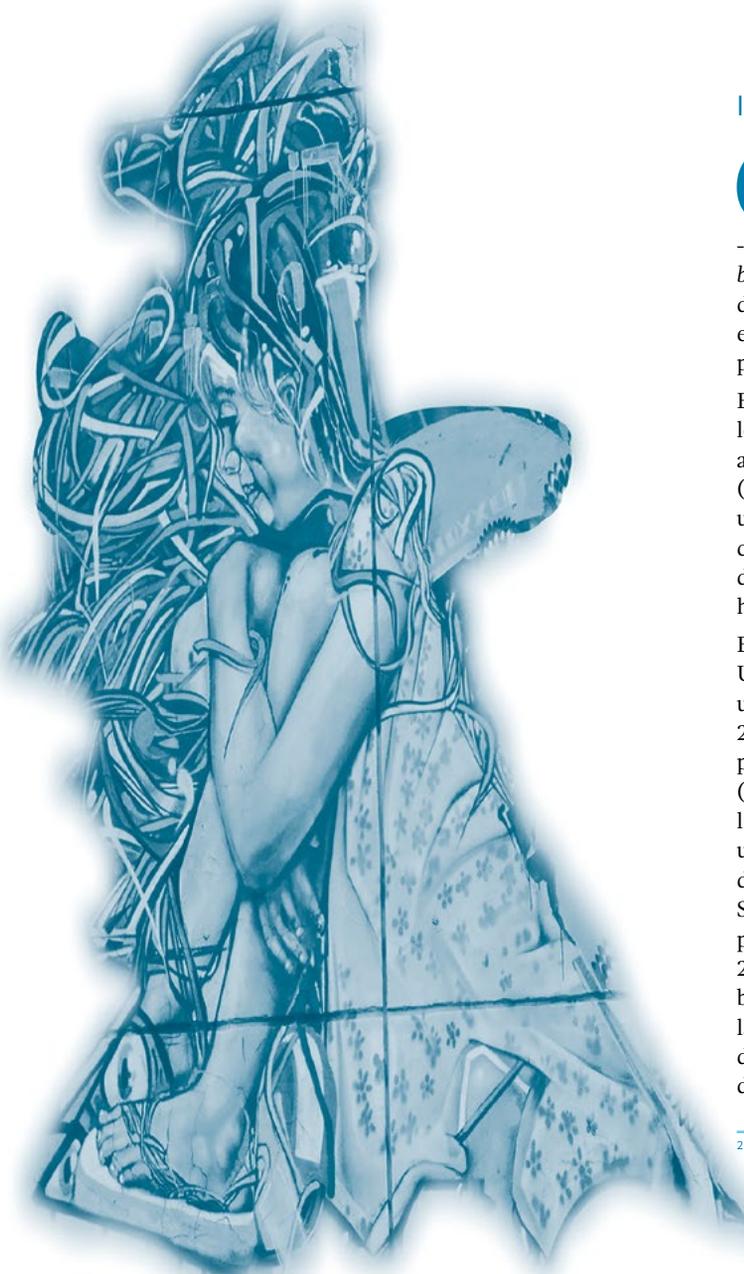
The best-selling literature is a social and cultural phenomenon which interest educators around the world. This investigation analyzes literacy practices and learning strategies developed by the young readers in relation to these books. Starting from a qualitative approach, and using an ethnographic methodology, this article recovers the experiences and perceptions of Bogotá's public school students, crossing them with testimonies of mediators, like editors and teachers, to understand the process of appropriation and development of competences derived from these "popular fictions".

Keywords: best-seller literature; literacy practices; informal learning; reading habits; young readers

Resumo

A literatura mais vendida é um fenômenoeducadores de interesse social e cultural de todo o mundo. Esta investigação analisa as práticas de alfabetização e estratégias de aprendizagem desenvolvidas por os jovens leitores em relação a estes livros Partindo de uma abordagem qualitativa, e usando metodologia etnográfica, o artigo recupera as experiências e percepções de estudantes da escola distritos de Bogotá, cruzando-os com os testemunhos de mediadores, como editores e professores, para entender o processo de apropriação e desenvolvimento de competências derivadas dessas "ficções popular".

Palavras-chave: Literatura *best-seller*; jovens leitores; práticas de leitura e escritura; aprendizagem informal; hábitos de leitura.



Introducción

Cada sociedad y época histórica ha construido su noción de *corpus literario* alrededor de un núcleo de obras seleccionadas por criterios estéticos, sociales y culturales, transmitidos -en gran medida- de profesores a estudiantes (Darnton, 2008). Los *best-sellers* son objetos culturales que se integran hoy a un entorno de lectura juvenil definido por los planes escolares, la tecnología, el flujo globalizado de contenidos y diversos “cánones” estéticos, pero también definidos por las ventas y la popularidad.

El concepto de *best-seller* es usado para referirse a libros que han logrado un éxito comercial. Surgió de las casas editoriales y fue adoptado por las industrias culturales desde inicios del siglo XX (Viñas, 2009). Es también un objeto culturalmente construido por una serie de discursos sociales; con el tiempo, ha dejado de ser una categoría neutra para convertirse en un “adjetivo-sustantivo” que designa libros sospechosos de tener insuficiencias literarias por haber alcanzado a un número extenso de lectores (Viñas, 2009).

El estudio de estos libros ha abarcado diferentes perspectivas: Una literaria, preocupada por su dimensión estética y por marcar una distinción entre “literatura comercial” y canónica (Lluch, 2009); una educativa, que analiza su potencial como herramienta pedagógica debido a la fascinación que generan en los jóvenes (Ribeiro, 2012); una histórico-social que, desde la historia de los libros, busca ampliar la comprensión de la literatura como parte de un sistema cultural en el que los lectores se relacionan con textos de todo tipo y les dan sentido (Chartier, 1992; Darnton, 2008; Silva, 1999); y una comunicativa, que se ocupa de sus formas de producción y circulación en el mercado cultural global (Martel, 2010). Este trabajo recupera puntos de las diferentes perspectivas buscando, no evaluar su estética, sino lo educativo, para analizar las prácticas de lectoescritura y competencias de aprendizaje derivadas de la apropiación de *best-sellers* de ficción en estudiantes de Bogotá².

² El estudio se deriva de un trabajo de grado presentado para obtener el título de Magíster en Comunicación. La investigación recibió patrocinio del Programa de Investigación e Innovación de la Comisión Europea Horizonte 2020, en el marco del proyecto “Alfabetismos Transmedia”, conducido por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

“ La ficción no supone la ruptura con la realidad, sino una suspensión de la misma. ”

Metodología

Los estudios sobre lectura han avanzado en dos caminos: el de los objetos -vistos como testimonios de ciertas formas de pensamiento y comunicación en contextos determinados- y el de los sujetos y sus prácticas de apropiación de bienes simbólicos (Chartier, 1992). Metodológicamente, la investigación se orientó hacia los sujetos y se definió por una aproximación cualitativa sostenida en la Teoría Fundamentada, es decir, en vez de partir desde un marco conceptual predeterminado, se privilegiaron los testimonios de los sujetos de estudio para formular la interpretación teórica (Corbin y Strauss, 2002).

Por su parte, para la recolección de datos se efectuó una etnografía a corto plazo, buscando conducir estudios sobre jóvenes en espacios limitados con intervenciones puntuales (Handwerker, 2001; Wolcott, 1997), y se diseñaron herramientas didácticas que involucraron activamente a los participantes. Se eligió tal enfoque porque, contrario al cuantitativo -como las encuestas de consumo cultural-, éste permite profundizar en las motivaciones de los lectores, sus hábitos e interacciones.

El trabajo de campo se realizó en dos colegios distritales de Bogotá, ubicados en las localidades de Engativá y Rafael Uribe, durante un período de cinco semanas en cada uno de ellos. Ambas instituciones tienen poblaciones estudiantiles provenientes de núcleos familiares de estratos socioeconómicos bajos y medios-bajos, y alcanzan niveles académicos promedio según las Pruebas Saber 11 (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015). La observación se realizó en tres fases secuenciales y una complementaria:

a. Primera fase. Se aplicó un **cuestionario** a 245 estudiantes en el marco del proyecto del que formó parte la investigación. A través de este instrumento se obtuvieron datos estadísticos sobre los consumos mediáticos y narrativos de los participantes (audiovisuales, redes sociales, videojuegos, etc.), así como sobre sus prácticas lectoescriturales. Los participantes de las fases posteriores fueron seleccionados en función de sus respuestas a preguntas sobre lectura de libros y cómics y escritura de textos como *blogs* y *fanfiction*.

- b. Segunda fase. Se organizaron dos **talleres participativos** con seis estudiantes en cada colegio (hombres y mujeres), utilizando la temática “Narraciones populares”. Se condujeron en dos sesiones de dos horas cada una, con actividades orientadas a recolectar sus percepciones sobre el rol de los libros en sus vidas cotidianas, sus gustos, ejercicios personales y participación en comunidades de lectores (virtuales y presenciales). El trabajo incluyó la elaboración de mapas conceptuales, líneas de tiempo sobre sus lecturas y otros consumos narrativos, discusiones sobre *booktubers*, videos *fanmade* y escritura de *fanfiction*.
- c. Tercera fase. En función de la presencia reiterada de best-sellers en sus líneas de tiempo, se seleccionaron dos estudiantes de cada grupo para realizar **entrevistas en profundidad**, con el objetivo de ahondar en sus hábitos de lectoescritura y percepciones. En un intervalo de dos semanas, se condujeron dos sesiones de 90 minutos en cada colegio; durante cada sesión los estudiantes registraron sus actividades lectoescriturales en **diarios** que luego se discutieron durante las entrevistas.
- d. Fase complementaria. Se hicieron entrevistas a mediadores, sujetos que han intervenido de manera directa o indirecta en el entorno en el cual se desarrollan las prácticas de lectoescritura de los participantes. Este componente no fue secuencial sino posterior, y buscó aportar elementos de comprensión sobre el contexto, como una condición del estudio de prácticas culturales (Kozinets, 2002; Strauss y Corbin, 2002). Se realizaron 16 entrevistas en total y se repitió el ejercicio de líneas de tiempo con profesores, promotores culturales, editores, bibliotecarios, libreros y vendedores ambulantes.

Los resultados que se presentan a continuación se elaboraron considerando las perspectivas de participantes y mediadores, las observaciones en campo y el análisis de los datos arrojados por las diferentes herramientas. Cabe aclarar que la muestra y metodología son descriptivas, no representativas (Strauss y Corbin, 2002). Los nombres de los estudiantes fueron codificados y alterados para guardar sus identidades, de acuerdo al derecho a la intimidad de niños, niñas y adolescentes (Ley 1098 de 2006).

Del objeto a la práctica

Estudiar las prácticas de lectoescritura significa concebir el leer y el escribir como manifestaciones espontáneas, enmarcadas en un contexto histórico, social y cultural, no como actos unificados de decodificación de textos; considerando las condiciones del individuo (sus conocimientos previos, sus experiencias y relaciones), sus actitudes y sus modos particulares de realizarlas (Chartier, 1992; García, Gerber, López, Nivón, Pérez, Pinochet y

Winocur, 2015). Así, se entiende a la lectura como una práctica tridimensional:

- a. Práctica macro. Inmersa en la vida social y cotidiana; se trata de un elemento que abre las posibilidades al aprendizaje y al pensamiento crítico.
- b. Recurso de la comunicación, intercambio, diálogo.
- c. Práctica micro. De expresión personal. Que se refiere a las condiciones históricas y sociales personales (hábitos de lectura, técnicas y competencias de aprendizaje) (García, *et al.*, 2015).

Toda práctica de lectura supone un modo intencional de aproximación a un texto, el cual constituye un proceso mental que incluye operaciones como la selección del material, prejuicios, nociones básicas y dos modos generales de procesamiento: cognitivo (orientado a adquirir conocimientos específicos) y afectivo (vinculado a intereses personales y emocionales) (González, Rico y Sarmiento, 2002). Las motivaciones de un

lector están influenciadas por la naturaleza del texto, pudiendo ser intrínsecas o extrínsecas; en función de ellas surge una actitud que determinará la forma de abordar los textos y los entendimientos que se desprenderán del ejercicio. Las prácticas de lectura presentan una variedad de disposiciones mentales y órdenes que van desde lo instrumental a lo afectivo y de lo lineal a lo fragmentario.

Comprender esta diversidad de prácticas implica reconocer las transformaciones que han operado en el entorno lectoescritural durante las últimas décadas: la globalización, la convergencia tecnológica y la expansión de la población urbana (Jenkins, 2010; Rey, 2013). En tal sentido, los *best-seller*, en cuanto objetos culturales, se han adaptado en relación a este entorno y han generado formas reconocibles de prácticas lectoras. Con ello en mente, se solicitó a los participantes que describieran en diarios las actividades de lectoescritura que realizaron en el período de una semana; el formato entregado incluyó detalles sobre espacio, tiempo, finalidad de la actividad y una descripción de sus estados mentales:

Tabla 1. Extracto de un diario de lectura (Cassandra, estudiante, 17 años)

Diario de lectura			
Fecha: 19 de mayo de 2016			
Hora	Lugar	Actividad	Descripción breve
04:30 p.m.	Mi casa	Consulté información sobre Sigmund Freud	Me siento muy interesada por saber quién fue, qué hace, por qué lo hace. Leí sola
07:10 p.m.	Mi casa	Leí el periódico, informándome sobre la situación del país	Enojada. Me interesó por lo que pasa alrededor de mi entorno
Fecha: 20 de mayo de 2016			
Hora	Lugar	Actividad	Descripción breve
02:30 p.m.	Mi casa	Leí el cómic de Thor	Sola, alegre, felicidad, media hora, me gustan los cómics
Fecha: 21 de mayo de 2016			
Hora	Lugar	Actividad	Descripción breve
06:00 p.m.	Mi casa	Leí <i>El Inquisidor</i> [Patricio Sturlese]	Me gustó anteriormente, sola, sorprendida, muy emocionada

Nota. Fuente: Elaboración propia

El anterior extracto permite inferir que los estudiantes diferencian entre distintos tipos de textos y de estados mentales durante las prácticas. Los textos que pueden ser considerados *best-sellers* fueron relacionados con actitudes de relajación, entretenimiento y emotividad. Las prácticas asociadas con su lectura ocurren en modos poco esquemáticos (saltan páginas, regresan sobre ciertos pasajes) y usualmente se realizan durante el tiempo libre, partiendo de motivaciones intrínsecas, la propia curiosidad, el deseo de escapar de la realidad y de socializar con sus pares:

Me parece que los libros que le dejan a leer a uno son como más técnicos, más para aprender algo, concentrarse en algo, para hacer un trabajo o para algo que tenga una tarea. En cambio, los que uno lee por gusto es porque se siente atraído por la historia y los personajes [sic] (Harry, estudiante, 18 años).

La lectura de *best-sellers* se define por una actitud afectiva y un modo salvaje (Chartier, 1992), es desordenada, pero implica un fuerte nexo emocional. Estas características permiten entender

tales libros como prácticas antes que como objetos; textos que pertenecen a diferentes tradiciones literarias fueron descritos bajo modos, actitudes y motivaciones similares, que responden a un prototipo del común. Las lecturas salvajes son más “ergonómicas”, puesto que los lectores buscan otras experiencias, más adaptables a ellos mismos y cambian las reglas de cómo, dónde, con quién y en qué soporte leer. En consecuencia, también se desarrollan competencias que se suman a sus habilidades de lectoescritura tradicionales (memoria, comprensión, síntesis).

De la práctica a la competencia

Analizar el desarrollo de competencias generadas con la lectura de *best-sellers* implica comprender la situación como un proceso social. Según Vygotsky, el aprendizaje es producto de las interacciones entre el sujeto y los diversos elementos que componen su entorno (Vielma y Salas, 2000). Desde los individuos mediadores directos, hasta los objetos-instrumentos, la adquisición de competencias surge a partir de la relación dialéctica entre el desarrollo cognitivo del aprendiz y su contexto social, cultural e histórico.

Dicha aproximación sociocultural del aprendizaje conduce a entender al *best-seller* como un instrumento social que media entre la apropiación de contenidos escritos y la formación de

competencias de lectoescritura de los jóvenes, quienes, a través de sus prácticas, elaboran incidentalmente diferentes estrategias de aprendizaje (Vielma y Salas, 2000). Ese aprendizaje incidental, para Marsick y Watkins (2001), es una forma de asimilación informal producto de otras actividades, como la resolución de problemas, la interacción social o la experimentación; se manifiesta en estrategias que ocurren en las experiencias cotidianas del sujeto dentro o fuera de ambientes de educación formal y está influenciado por factores contextuales como el acceso a bienes culturales, las motivaciones personales y la capacidad emocional para asimilar nuevas habilidades a partir del entorno.

En sus prácticas, los participantes manifestaron diversas competencias que evidencian aspectos sociales, lúdicos, estéticos y axiológicos de la lectura de *best-sellers*. Debido a que éstos son objetos mediáticos, se recurrió a la taxonomía de competencias propuesta por Ferrés y Piscitelli (2012) para analizar aquellas presentadas en las prácticas observadas. La propuesta ordena el desarrollo de dichas competencias en seis dimensiones e indicadores que acentúan los aspectos participativos y comunicativos del aprendizaje mediático. Así, se elaboró la siguiente taxonomía de competencias lectoescriturales derivadas de la apropiación de *best-sellers*:

Tabla 2. Competencias lectoescriturales derivadas

Dimensión	Indicadores	Competencias asociadas
Lenguajes	Interpretar, analizar y evaluar códigos de representación, estructuras narrativas, formatos, géneros y sentidos contenidos en los mensajes	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender (primer nivel de decodificación) • Interpretar (segundo nivel de decodificación) • Inferir (tercer nivel de decodificación)
	Comprender el flujo de información y modos de expresión; establecer nexos (intertextualidad)	
Tecnología	Producir contenidos derivados abiertos	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar/evaluar (textos ajenos) • Diferenciar (formatos y géneros) • Modificar (contenidos ajenos) • Concebir (inspirarse en las creaciones de otros) • Producir (textos en diversos formatos) • Ficcionalizar (habitar mundos narrativos) • Lectura hipertextual y transmedial (intertextualidad) • Adquisición de otras lenguas
	Usar diversas tecnologías escriturales (soportes y plataformas) para comunicarse en un ambiente multimedia y multimodal	

Dimensión	Indicadores	Competencias asociadas
Procesos de interacción	Comprender las reacciones y emociones de otros usuarios/lectores	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir (contenidos y opiniones propios) • Promover contenidos escritos (<i>bookmarking</i>) • Socializar (establecer formas, presenciales o virtuales, de relacionamiento social) • Colaborar (elaborar ejercicios de lectura y escritura colectivos)
	Usar contenidos de entretenimiento como oportunidades de aprendizaje	
	Participación activa con los contenidos en comunidades de usuarios/lectores	
	Trabajo colaborativo	
Procesos de producción y difusión	Reconocer convenciones y técnicas y colaborar en la producción y difusión de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar (apropiación de contenidos ajenos) • Diferenciar (formatos y géneros) • Concebir (inspirarse en las creaciones de otros) • Producir (textos en diversos formatos) • Compartir (contenidos y opiniones) • Promover contenidos escritos (<i>bookmarking</i>) • Colaborar (lectura y escritura colectivos) • Performance (juegos de imitación) • Ficcionalizar (creación y/o ampliación de mundos narrativos)
	Seleccionar contenidos y sentidos significativos para generar los propios	
	Compartir y diseminar información a través de comunidades de lectores	
Ideología y valores	Reconocer la forma en que las representaciones de los textos estructuran formas de percepción de la realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender (primer nivel de decodificación) • Interpretar (segundo nivel de decodificación) • Inferir (tercer nivel de decodificación) • Valorar/evaluar (textos ajenos) • Reconocimiento ontológico (sobre sus competencias e identidad como lector) • Ficcionalizar (identificación con la narración y/o sus personajes)
	Discriminar entre textos, autores y fuentes de información	
	Generar juicios valorativos sobre los textos y las prácticas asociadas	
	Reconocer sus propias competencias e identidad como lector	
Estética	Identificar y producir categorías estéticas de forma, tema, contenidos, originalidad, estilo y tendencias	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar/evaluar (textos ajenos) • Diferenciar (formatos y géneros) • Concebir (inspirarse en las creaciones de otros) • Lectura hipertextual y transmedial (intertextualidad)

Nota. Fuente: Elaboración propia, partiendo de la propuesta articulada de competencias mediáticas planteada por Ferrés y Piscitelli, 2012

La taxonomía propuesta permite comprender las diferentes dimensiones que definen estas prácticas lectoescriturales. Las competencias responden no tanto a subjetividades individuales, sino a las lógicas de un sujeto relacional, es decir, suponen la comprensión de la lectura y escritura como prácticas de intercambio y comunicación (García, *et al.*, 2015). La lectura de best-sellers es un ejercicio lúdico, social y comunicativo, se realiza en gran medida con intenciones de escape y entretenimiento, aunque puede llegar a inspirar estrategias de aprendizaje derivadas.

Intenté leer [En Llamas, de Suzanne Collins] en inglés porque me lo prestaron así y en español me dijeron que no lo conseguía. Ese ejercicio fue muy complicado porque no es que mi inglés sea muy bueno. Yo era con el diccionario [...] fue muy chistoso buscar y traducirlo [...]. Ahora estoy tratando de comprar toda la saga entera otra vez, pero está en inglés y dije bueno, para ver si mi nivel mejora [sic] (Cassandra, estudiante, 17 años).

Como es evidente en la *Tabla 2*, varias de estas competencias operan sobre distintas dimensiones, puesto que en el ejercicio de apropiación se combinan elementos de la decodificación y codificación de mensajes con valoraciones estéticas y éticas, y de los intercambios sociales con la producción, para generar trabajos colaborativos. Los participantes expresaron diversas estrategias y, para entender cómo se han desarrollado, es preciso analizar el proceso de apropiación.

La apropiación de un *best-seller*

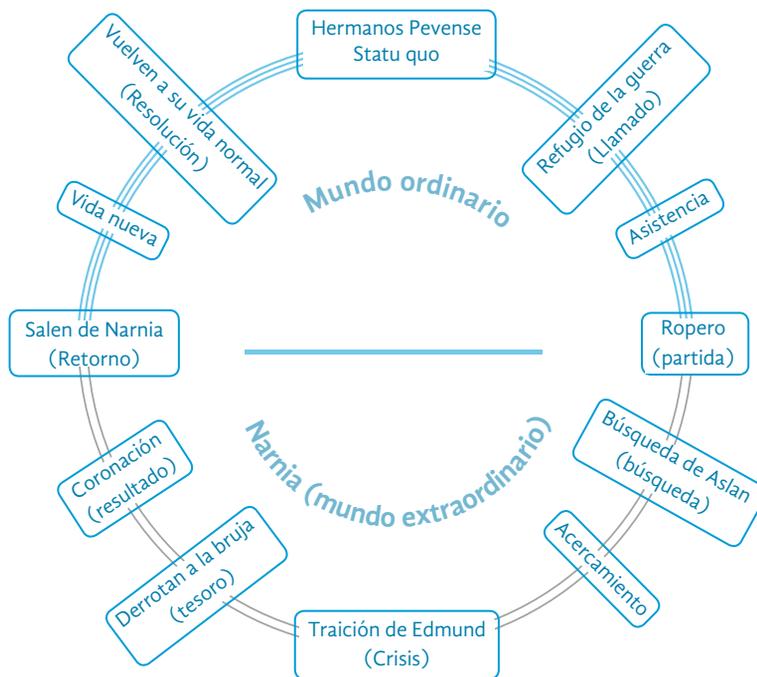
Para Vygotsky todo acto de aprendizaje supone una apropiación, es decir, la incorporación de eventos, objetos o situaciones a los conocimientos preexistentes (Vielma y Salas, 2000). La apropiación de un objeto cultural implica la producción y uso de los textos (en un sentido amplio), constituye la competencia de recrear un objeto/código de representación frente a una cultura. Es un proceso individual en el que cada lector interpreta el texto/discurso dentro

de unas condiciones y contextos específicos (Chartier, 1992). En este marco, se efectúa un circuito de comunicación en el cual autor y lector no son dueños de una interpretación absoluta, sino que se involucran en una dinámica social de producción de sentido (Verón, 1996).

Para confrontar un relato el joven debe poseer ciertas competencias que le permitan decodificarlo. Con la lectura, el autor utiliza una serie de mecanismos escriturales pensando en las intenciones y habilidades de un lector modelo, pero los sentidos generados por los lectores empíricos escapan a su control y previsión, por lo que se produce un distanciamiento interpretativo. Los jóvenes interpretan los *best-sellers* dentro de un marco de posibilidades que se amplía o contrae de acuerdo a sus competencias e intereses (Eco, 1987).

La apropiación de *best-sellers* pasa por diferentes fases; la primera es la comprensión. En tal sentido, la actividad introductoria de los talleres fue una discusión sobre el “camino del héroe”, teoría propuesta por Joseph Campbell sobre los elementos comunes entre mitos de diferentes culturas (2004), ilustrada bajo el esquema de un reloj. Los participantes aplicaron dicho esquema a una historia de su elección.

Figura 1. El camino del héroe (esquema gráfico)



Nota. Fuente: Elaboración propia

La anterior figura presenta el ejercicio realizado por uno de los grupos, que aplicó el esquema de reloj del camino del héroe a *Las crónicas de Narnia: el león, la bruja y el ropero*, de C.S. Lewis (1950). A pesar de no conocer previamente la teoría, los participantes no tuvieron dificultad para adaptarse al esquema; varios de ellos afirmaron que intuían esta estructura y que eso, incluso, era una de las razones para elegir ciertos libros.

No sé, es que lo veía tan repetitivamente que empecé a creer que todos estaban basados en lo mismo, sino que cambiaban los personajes, el drama y todo eso. Entonces, también, como que uno se siente atraído a leer algo parecido a lo que ya le ha gustado anteriormente [sic] (Harry, estudiante, 18 años).

Después de esta fase de decodificación primaria (comprensión sintáctica del texto), el lector efectúa una segunda decodificación donde sus saberes previos interactúan con los significados del texto, para adquirir elementos que entrarán a formar parte de su sistema de conocimiento (González, Rico y Sarmiento, 2002). Aquí identifica el argumento, trama, personajes y demás componentes narrativos; ordena el relato según su entendimiento, reorganiza elementos y crea su propia versión de la historia. En este nivel, la apropiación de un best-seller prototípico es relativamente homogénea y existe cierto consenso interpretativo.

Durante la fase de decodificación terciaria, el lector descubre las ideas subyacentes al texto, esquematiza su lógica e infiere su sentido (Gonzalez, Rico y Sarmiento, 2002). En esta instancia el proceso se complejiza; al hacer la pregunta: ¿de qué trata el libro *Los juegos del hambre?* [Suzanne Collins, 2008], una participante contestó:

Katniss es una chica que vive en un pueblo bajo un régimen en el cual gana siempre la persona industrial; se rebela contra ese régimen, sale de él y da como una represión. Deja de ser la persona que era para transformarse en alguien mejor [sic] (Cassandra, estudiante, 17 años).

Las palabras subrayadas indican que la joven ha incorporado elementos a su interpretación de una lectura ulterior, donde el crecimiento personal de la protagonista se entrecruza con un discurso sobre la desigualdad, la dominación, el poder, etc. Incluso realizó un paralelismo con el centralismo en Colombia. En este nivel los temas se incorporan como interpretaciones subyacentes que pueden darse desde la primera lectura, aunque los participantes señalaron que, generalmente, se dan en una relectura: “La primera vez, la verdad, uno está viendo lo obvio y no te enfocas en lo que está detrás de eso” [sic] (Aquiles, estudiante, 18 años).

La relectura permite a los jóvenes elaborar interpretaciones más complejas de los temas y argumentos subyacentes al relato, complejizar su comprensión y, en sus palabras, “encontrar una enseñanza”. No todos los textos guardan el mismo nivel de transparencia interpretativa. A medida que un texto gana opacidad abre la puerta a su resignificación, es decir, a dar un sentido propio a la historia.

Si bien se suele tratar lectura y escritura como competencias complementarias, son actividades estrechamente ligadas que conforman fases del mismo proceso. En esta investigación se consideró la escritura de *fanfiction* como elemento para analizar la instancia de producción ligada a los *best-sellers*, puesto que supone un nivel de apropiación particular en el que varios de los lectores evidenciaron competencias para concebir, modificar y expandir mundos narrativos; es una práctica de escritura derivada en la que transforman o expanden un relato ajeno: “[¿Has escrito *fanfiction*?] Sí, pues es que quería transformar las ideas de los libros, cambiar el final y transformar el libro” [sic] (Beatriz, estudiante, 14 años).

Los *best-sellers* tienen el potencial de crear mundos narrativos amplios que invitan a sus lectores a participar. En el *fanfiction* el lector no solo interpreta, sino que su apego al relato provoca un deseo de formar parte de él y contribuir. Esta producción resulta de una auto-estimulación creativa provocada por el sentido de insatisfacción hacia una historia, su práctica es un intento por expandir los límites de una narración en la que el lector ha invertido tiempo y afecto (Schaeffer, 2002).

Para la última actividad de los talleres se solicitó a los participantes que escribieran un *fanfiction* de forma colectiva. A continuación, se presenta un fragmento del texto producido por uno de los grupos sobre el primer capítulo de *Los juegos del hambre*:

Historia contada por Peeta: Effie no ha dejado de hablar desde que subió a la tarima. Ya me sé de memoria su discurso, me parece nefasto que nos organicen para ver cómo alguien de nuestro distrito es condenado a la muerte. No les basta con vernos morir de hambre en nuestros distritos, nos torturan cada año con esta celebración que nos recuerda que somos esclavos. Un nombre conocido me saca de mis pensamientos, acaban de decir Everdeen, no sé si es Katniss o Prim, estos segundos me están matando. Veo que su pequeña hermana avanza hacia la tarima. La veo a ella, apresuradamente se abre paso entre la multitud para poder llegar a donde está su hermana, no puedo creer lo que sale de su boca: se acaba de ofrecer como tributo...

Cabe destacar la habilidad con que los estudiantes recuperaron elementos de este episodio de la historia, lo recrearon e incluso emularon el estilo de la autora. Esto evidencia un nivel de

apropiación que sobrepasa la comprensión e interpretación intertextual, supone la competencia para producir contenido. Aunque varios de los encuestados (30,6%) respondieron que disfrutaban crear historias de sus personajes favoritos, apenas un 12,6% admitió haber escrito *fanfiction*. Esto se explica por dos razones: 1) Dichos textos son considerados actividades lúdicas pero poco “productivas”; y 2) Los participantes explicaron que sentían “vergüenza” y temor a la crítica pública, en parte porque también comparan sus obras de novatos con las de autores reconocidos: “Me da mucha risa porque es muy difícil, y luego uno va y lee, y dice: Soy un bobo” (Cassandra, estudiante, 17 años).

A propósito de la actividad, los jóvenes comentaron que ven en la escritura un ejercicio que puede mejorarse con el trabajo colaborativo. La tensión sobre la producción y difusión de estos textos se resuelve en la dinámica colectiva y promueve la formación de relaciones sociales y comunidades de lectores: “Uno se complementa, porque yo decía esto y ellas, no, sería mejor así. Yo creo que así funcionan también los escritores, ¿no? Por eso funcionan las editoriales” [sic] (Fanny, estudiante, 16 años).

El *fanfiction* estimula diferentes habilidades de producción y expansión de textos. Si bien este no fue el propósito de la investigación, se lo identificó como un objeto potencial de estudio. Las competencias desarrolladas por la apropiación de un *best-seller* son múltiples y éste se constituye como proceso que trasciende al objeto-texto, al construirse en el ánimo afectivo de los lectores, desde su vínculo con la historia y su capacidad para crear ficción.

Vínculo y ficción

Las actitudes y motivaciones que conducen la lectura del *best-seller* responden a un ánimo afectivo y al apego hacia dichos libros. “El sentido es proyección de una inversión cognitiva y emocional. Podríamos decir que es el efecto de una inversión libidinal en la interpretación, en la construcción de significado” (Berardi, 2007, p. 230). Estas prácticas de lectura responden a un sentido relacionado con el goce y la afectividad. En la apropiación los lectores no solo decodifican significados, también los crean para el libro y sí mismos; relacionan elementos del relato con sus experiencias personales. Por ejemplo, durante las entrevistas, a partir de sus lecturas, un estudiante manifestó su deseo de enamorarse y una visión romántica de las relaciones.

[Sobre *El Principito*, Antoine de Saint-Exúpery, 1943] La flor, ella siempre sentía si el Principito estaba bien o mal [...] ella siempre necesitaba estar con él en el planeta [...] sueño con enamorarme así [sic] (Aquiles, estudiante, 18 años).

El vínculo afectivo entre lectores y relato puede ser evidente en ciertas ocasiones, pero en otras se presenta de forma más sutil: a través de la identificación con los personajes y la historia; apela a la sensibilidad, a la habilidad para crear asociaciones entre sus emociones y el lenguaje, a la capacidad empática para sintonizarse con lo perceptible y con el otro, solo que, en este caso, ese otro existe en la narración (Berardi, 2007).

En este vínculo entre narrativa y afectividad los *best-sellers* encuentran una fuerza que pocos medios han alcanzado. El libro, indican los jóvenes, tiene una capacidad particular para acercarlos a la historia, ya que el ejercicio de lectura es prolongado, son las horas compartidas con los personajes y sus conflictos las que generan esa emoción: “[Los libros] son más detallados y, además, al estar leyendo como que transmiten más esa emoción, a diferencia de lo que uno está viendo en el televisor” [sic] (Daphne, estudiante, 17 años).

Este **vínculo** puede ser entendido como el nexo afectivo-sensitivo que establece el lector con una narración (libro); es lo que permite que desde la apropiación se generen procesos de interpretación, re-significación y producción que rebasan incluso los límites de lo escrito. Durante una entrevista un participante comentó que planeaba disfrazarse del Sombrero Loco, personaje de *Alicia en el país de las maravillas* [Lewis Carroll, 1865], para Halloween: [¿Por qué te identificas con este personaje?] “Porque soy un poquito, cómo decirlo, un día estoy feliz y otro día estoy triste (...) me encanta es como la libertad que tiene” [sic] (Aquiles, estudiante, 18 años).

El testimonio del joven evidencia una apropiación que rebasa el acto de lectura y se manifiesta en una práctica performativa. En esta auto-descripción se aprecia un vínculo afectivo que lo conduce a establecer relaciones entre sí mismo y el personaje. No obstante, en tanto que son bienes, los *best-sellers* pueden responder a sensibilidades que han sido cooptadas por las industrias culturales. Así, se forma un diálogo entre las subjetividades individuales y el flujo de contenidos producidos por la industria (Berardi, 2007).

Para la investigación, se centró el análisis en textos de ficción, pues se encontró que este vínculo produce una profunda relación entre las realidades personales de los lectores y las ficciones que consumen. Tal vínculo se explica al comprender la ficción como una capacidad humana que habita las ensoñaciones desde la infancia, no como mera invención (Schaeffer, 2002).

Aunque la ficción ha estado ligada tradicionalmente con una idea de futilidad, cumple un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional de todo ser humano; según Brunner, este desarrollo supone la construcción de representaciones mentales cada vez más complejas por parte del sujeto, abarcando su identidad y la

realidad que le rodea (Citado por Vielma y Salas, 2000). La facultad de representar es la que permite a niños y adultos el aprehender el mundo e interactuar con él. Ficcionalizar es, a su vez, una práctica y competencia que estimula la creación de representaciones desde la infancia a través del fingimiento lúdico; no se trata solo imitar, sino de crear realidades emergentes y habitarlas.

La ficción no supone la ruptura con la realidad, sino una suspensión de la misma. A diferencia del engaño, implica una simulación consciente y consensuada entre los participantes, sea un juego entre niños o el pacto entre un autor y sus lectores. Esta competencia es particularmente relevante al pensar en los *best-sellers* de ficción, puesto que, al contener amplios mundos narrativos, ella se manifiesta en diferentes instancias del proceso de apropiación: en la decodificación (habitar realidades alternas), en la producción (ampliación y creación) y en la identificación (Ver *Tabla 2*).

Crear ficciones es una facultad inherente, pero requiere de una estimulación constante; se trata de una competencia que fortalece el pensamiento crítico y creativo, permitiendo al joven relacionarse con el mundo, con los otros y consigo mismo. A su vez, el vínculo con la ficción explica no solo la apropiación lúdica de los jóvenes sobre los *best-sellers*, también es clave para la formación de hábitos sostenidos de lectoescritura.

De la práctica al hábito

“Los modos de leer y los propósitos de la lectura no constituyen un sello para toda la vida, sino que, por el contrario, experimentan transformaciones a lo largo del tiempo”.

VIÑAS, 2009, P. 179.

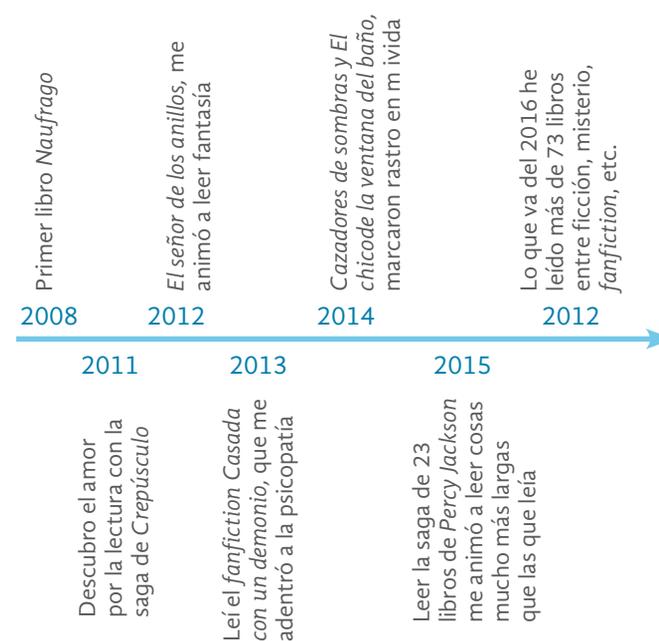
La formación de hábitos de lectoescritura es un proceso dinámico que acompaña las biografías de los sujetos e interactúa con sus modos de pensar el mundo; no solo se relaciona con los libros, sino con múltiples factores de su vida, como sus mediadores, contexto, otros intereses y aspiraciones. No hay una historia única sobre la forma en que las personas se relacionan con la lectura, sino múltiples “trayectorias”.

A través de sus prácticas individuales, el sujeto comienza a insertarse en la esfera cultural construida alrededor de los libros y forma su identidad como lector (Verón, 1996). Así, el concepto de “trayectoria de lectura” se refiere a dicha formación, representada a través de las prácticas singulares de lectura que componen la historia biográfica de la persona; éstas no constituyen una

linealidad progresiva, sino un proceso dinámico (con altos y bajos), aunque continuo.

En tal sentido, se encontró que los *best-sellers* estaban presentes en las trayectorias de los participantes. Durante los talleres, se les solicitó que realizaran líneas de tiempo en tres ámbitos: su vida personal, sus lecturas y otros consumos narrativos (cine, televisión, videojuegos), repitiendo el ejercicio con varios mediadores entrevistados.

Figura 2. Línea de lectura (Kat, estudiante, 15 años)



Nota. Fuente: Elaboración propia

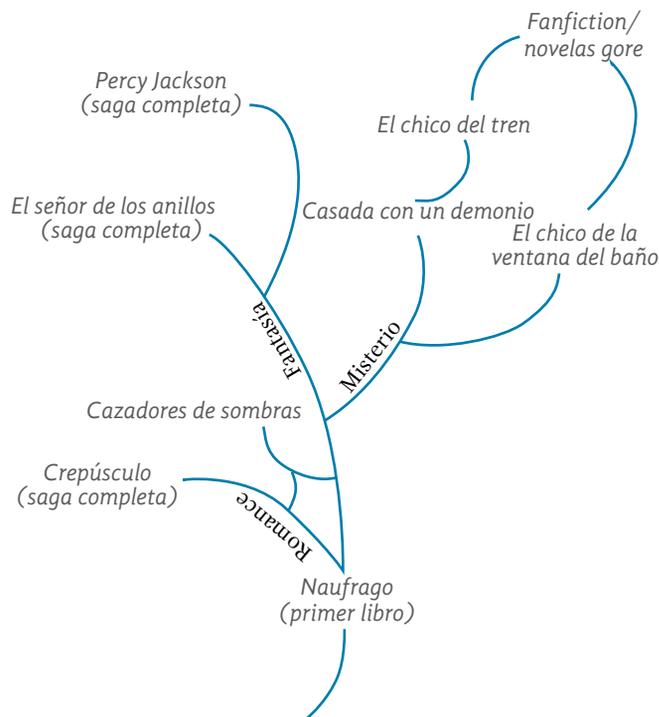
Durante una práctica que los participantes identificaron como “lecturas significativas”, el contraste entre ambos tipos de lectores reveló ciertas características comunes sobre sus trayectorias y la presencia de *best-sellers*. Aunque no se pueden sostener generalizaciones, ya que la muestra no es representativa, se encontraron ciertas regularidades en sus prácticas, modos y actitudes:

- La existencia de un período de prácticas de lectura afectiva durante la niñez y la adolescencia, sostenidas en el goce por la narración. La aventura, fantasía y mundos ficcionales fueron elementos significativos y regulares durante este período.

- b. Estudiantes y mediadores dieron descripciones similares sobre sus estados emocionales, modos y actitudes al leer textos *best-seller*; los cuales se integraron a sus trayectorias como experiencias vitales en la formación de su vínculo con la lectura.
- c. La influencia de sujetos mediadores que promovieron la lectura en sus entornos, los cuales se presentan de diversas maneras, desde mediaciones directas y virtuales.
- d. La existencia de un punto de inflexión donde el goce y el entretenimiento dan lugar a motivaciones como la búsqueda de conocimiento y textos más complejos.

Cabe señalar que esta transición ocurre cuando el vínculo con la lectura ya está forjado y despierta el interés por otras exploraciones. Por esta razón, la lectura salvaje y afectiva que promueve el *best-seller* es esencial en los hábitos de estos lectores. Comparando distintas líneas, se elaboró una clasificación para “dibujar” un mapa sobre las trayectorias entre dos tipos de lectores de *best-sellers*: “Lector de nicho” y “Lector explorador”. El primero genera ciclos temáticos de lectura, debido a su tendencia de sentirse cómodo con experiencias y narraciones similares. Su vínculo y hábitos podrían ser frágiles si sus intereses cambian o no hay mediaciones inmediadas que le lleven a otras exploraciones.

Figura 3. Trayectoria “Lector de nicho”
(Kat, estudiante, 15 años), versión de árbol

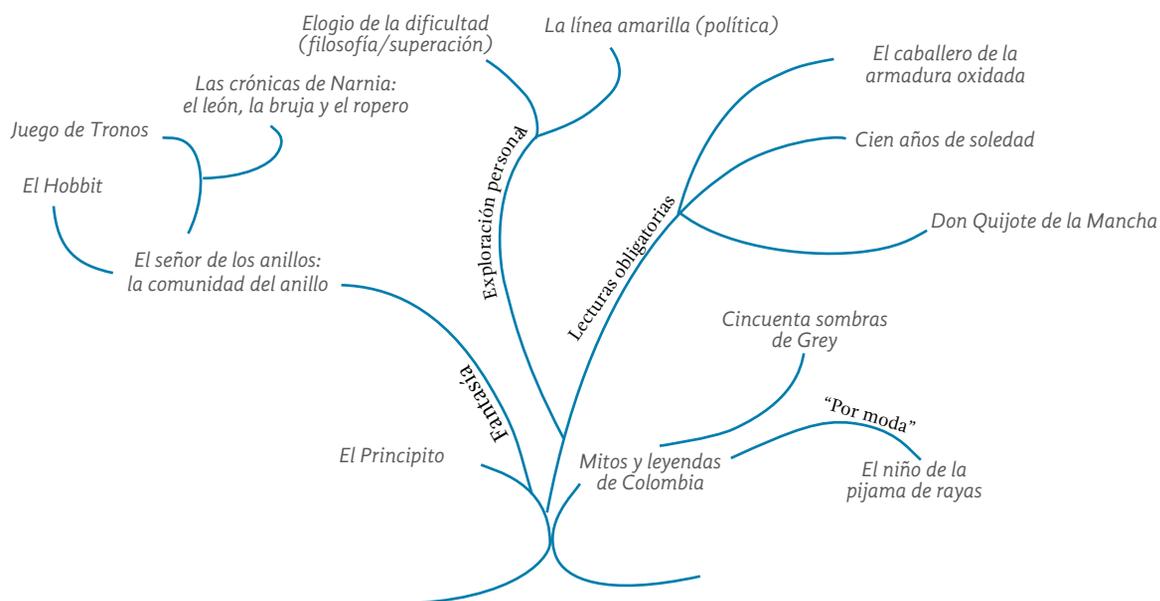


Nota. Fuente: Elaboración propia

Por su parte, el lector explorador es formado por inmediaciones de su entorno que lo invitaron a explorar diferentes tipos de textos. Una vez se ha establecido el vínculo, este lector se embarca en ejercicios sostenidos y exploraciones diversas. La mayoría de mediadores entrevistados se caracterizaron como *exploradores*

con distintos intereses articulados a los libros. Incluso algunos estudiantes presentaron este perfil. Un lector de *best-sellers* con esta actitud podría explorar una diversidad de textos y generar hábitos sostenidos.

Figura 4. Trayectoria “Lector explorador”
(Harry, estudiante, 18 años), versión de árbol



Nota. Fuente: Elaboración propia

Los discursos encontrados en los ambientes de lectura funcionan como una fuerza mediadora sobre estas prácticas, trayectorias y hábitos. Los caminos que tome este lector hipotético pueden conducirle a prácticas tan diversas como escribir un *blog*, convertirse en *booktuber*, escritor o un profesional que lee y escribe ocasionalmente.





Conclusiones

Para finalizar, es preciso primero concluir que no existe como tal un género “*best-seller*” de libros. Esta categoría se utilizó para abarcar una gran diversidad de textos que han sufrido devaluaciones porque supeditan el entretenimiento sobre el placer estético o la búsqueda de conocimiento. No obstante, estas obras comparten similitudes no tanto como objetos sino en relación a las prácticas de lectoescritura que provocan. Estos libros generan un circuito comunicativo en el que la apropiación conduce a la resignificación, la producción de contenido nuevo y la formación de vínculos afectivos entre las subjetividades de los lectores y la narración.

Es importante reconocer que el espectro de habilidades asociadas a la lectoescritura se ha expandido en las últimas décadas, tanto por la convergencia tecnológica, como por el contacto de los lectores con el flujo de contenidos producidos por las industrias culturales. Las competencias presentadas por los estudiantes en relación a la apropiación de *best-sellers* son tan diversas que es complejo, incluso para ellos, determinar cuál será su futuro como lectores. Identificar estas habilidades supondría el reconocimiento de sus propias competencias como lectores y, para los educadores, la posibilidad de recuperar los aprendizajes adquiridos por los jóvenes y de formular estrategias de enseñanza con una visión amplia de lectura y escritura.

El alcance de este estudio fue apenas el reconocimiento de dichas competencias, con el fin de generar un marco explicativo sobre las estrategias de aprendizaje que están ocurriendo en la lectura de *best-sellers*. El siguiente paso sería aplicarlo a la elaboración de políticas, proyectos, planes y herramientas que aborden la diversidad de prácticas de lectura emergentes en el contexto contemporáneo.

Finalmente, el estudio resalta la importancia del componente emocional como clave para la formación de hábitos de lectura entre niños y adolescentes. Un error sería subestimar la capacidad de estos lectores: el *best-seller* encuentra su fuerza en su proceso de apropiación que invita a la reflexión, a ficcionalizar y participar activamente de las narraciones. En palabras de los estudiantes, el elemento exploratorio que guardan muchas ficciones se vuelve una motivación importante. Más que diseñar una herramienta, estos libros invitan al joven lector a encontrar los sentidos articulados al texto, los objetos, los contextos, sus identidades y competencias por sí mismos.

Referencias

- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Campbell, J. (2004). *The hero with a thousand faces*. Princeton: Princeton University Press.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Darnton, R. (2008). *Los best sellers prohibidos en Francia antes de la Revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Eco, U. (1987). El lector modelo. *Lector in fabula* (pp. 73-95). Barcelona: Lumen.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulates proposal of dimensions and indicators. *Comunicar* (38), pp. 75-82.
- García Canclini, N., Gerber, V., López, A., Nivón, E., Pérez, C., Pinochet, C., y Winocur, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. México: Fundación Telefónica.
- González, N., Rico, C., y Sarmiento, N. (2002). *Anatomía del lector javeriano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Handwerker, W. P. (2001). *Quick ethnography*. Plymouth: Altamira Press.
- Jenkins, H. (2010). *Convergence culture. Where old and new media collide*. Nueva York: New York University Press.
- Kozinets, R. (2002-Febrero). The field behind the screen: using netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, 39(1), pp. 61-72.
- Lluch, G. (2009). *Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial*. Obtenido desde <http://www.biblioteca.org.ar/libros/134633.pdf>
- Marsick, V., y Watkins, K. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education* (89), pp. 25-35.
- Martel, F. (2010). *Cultura mainstream*. Barcelona: Taurus.

- Rey, G. (2013). Del entorno mediático al entorno digital. En Oviedo, S., Reina, M., Rey, G., Claudia, R., y Vargas, L. *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia* (pp. 161-182). Bogotá: Fundalectura.
- Ribeiro, G. (2012-Enero). O best-seller na revalorização de sentidos: “Harry Potter” e o tema da criação imaginal. *Cadernos CEDES*, pp. 30-41.
- Schaeffer, J. (2002). *Por qué la ficción*. Barcelona: Lengua de Trapo.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2015). *Informe Colegios 2015*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Silva, R. (1999). Prácticas de lectura: ámbitos privados y formación de un espacio público moderno. En Guerra, F., y Lemperriere, A. *Los espacios públicos en Iberoamérica* (pp. 97-107). México: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Verón, E. (1996). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Vielma, E., y Salas, M. L. (2000-Junio). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Brunner. Parálisis en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), pp. 30-37.
- Viñas, P. D. (2009). *El enigma best-seller: fenómenos extraños en el campo literario*. Madrid: Ariel.
- Wolcott, H. (1997). Ethnographic research in education. En Jagger, R. *Complementary methods for research in education* (pp. 327-353). Londres: Routledge.



Pertinencia de textos escolares para el área de electricidad y electrónica en los colegios de media técnica en Bogotá

Relevance of textbooks for the area of electricity and electronics in Bogota technical schools

Relevância de livros didáticos para a área de eletricidade e eletrônica em escolas de média técnica em Bogotá

Carlos Alberto Tique Riaño
Dora Lilia Castañeda Tibaquirá
Jorge Augusto Coronado Padilla

Carlos Alberto Tique Riaño¹

Dora Lilia Castañeda Tibaquirá²

Jorge Augusto Coronado Padilla³

¹ Doctorando en Educación, Universidad de Baja California; Magister en Docencia, Universidad de La Salle; Especialista en Instrumentación Industrial ET-ITC; licenciado en Electromecánica, Universidad de La Salle. Docente en Tecnología e Informática, IED Rufino José Cuervo; Docente de Tecnología en Electrónica, Uniminuto Bogotá, Sur; correo electrónico: tique626@gmail.com / ctique@uniminuto.edu

² Magister en Docencia, Universidad de La Salle; Ingeniera en Electrónica, Universidad Distrital. Docente en Electrónica, Universidad Distrital; correo electrónico: doracasta@yahoo.com; doralicasta@hotmail.com

³ Magister en Ciencias de la Ingeniería, Instituto Politécnico de Kharkov, Ucrania; Magister en Docencia, Universidad de La Salle; Ingeniero en Máquinas Electrónicas Computadoras, Instituto Politécnico de Kharkov; Profesor Asociado, Universidad de La Salle; correo electrónico: jorgecoronado30@yahoo.es/jcoronado@unisalle.edu.co

Fecha de recepción: 7 de junio de 2017 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

Contar con lineamientos curriculares pertinentes para elaborar y seleccionar textos escolares que han de ser utilizados para la enseñanza de la electricidad y electrónica de educación media, es un elemento que favorece permanentemente el proceso enseñanza-aprendizaje y el buen desempeño estudiantil, con las competencias que deben alcanzar, y de los docentes, nutriendo su labor. Así, el interés de la presente investigación se concentró en estudiar el actual problema de la carencia de lineamientos curriculares que faciliten una adecuada selección o elaboración de textos escolares para la enseñanza del área de electricidad y electrónica en colegios de Bogotá.

Palabras clave: Lineamientos curriculares, texto escolar, pertinencia, mediación pedagógica, estándares de desempeño.

Abstract

To have curricular guidelines relevant to elaborate and select textbooks to be used for teaching electricity and electronic in technical education, is an element that permanently favors the teaching-learning process and the good student performance, with competencies that they must achieve, and teachers, nurturing their work. Thus, the interest of this investigation is study the current lack of curricular guidelines that facilitate the adequate selection or elaboration of textbooks for teaching the area of electricity and electronics in schools of Bogotá.

Keywords: Curriculum guidelines, school text, relevance, pedagogical mediation, performance standards.

Resumo

Tem diretrizes curriculares relevante para elaborar e selecionar livros didáticos que devem ser usados para ensinar eletricidade e educação eletrônica, é um elemento que favorece permanentemente o processo de ensino-aprendizagem e bom desempenho dos alunos, com competências que eles devem alcançar, e professores, alimentando seu trabalho. Assim, o interesse da presente investigação concentrou-se estudar o atual problema da falta diretrizes curriculares que facilitam seleção adequada ou elaboração de livros didáticos para ensinar a área de eletricidade e eletrônica em escolas de Bogotá.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares, texto escolar, relevância, mediação padrões pedagógicos de desempenho.

En muchos países africanos, asiáticos y algunos latinoamericanos, el texto escolar se constituye en la única herramienta posible de trabajo para estudiantes y docentes. En Colombia, especialmente en la educación pública, el uso del texto escolar se ve sometido a una serie de condicionamientos ideológicos, gubernamentales, financieros y académicos, que impactan la labor pedagógica del docente y dificultan el proceso de aprendizaje.

Uno de estos aspectos es la no producción de textos escolares pertinentes por parte de las editoriales, para la enseñanza de las modalidades técnicas industriales como, por ejemplo, la de electricidad y electrónica. Este fenómeno se explica en razón a la disposición emitida por el gobierno nacional de prohibir la exigencia de compra de textos escolares por parte de los estudiantes (República de Colombia, 2011) y por la ausencia de lineamientos curriculares para su adecuada elaboración.

En consecuencia, los docentes del ciclo quinto se ven forzados a emplear una gran variedad de libros universitarios en calidad de textos escolares guía para la enseñanza de la electricidad y la electrónica. Esto ha generado una dispersión de los criterios de formación, llevando a los docentes a asumir posturas demasiado laxas y facilistas con respecto a los compromisos curriculares adquiridos por la institución.

En este orden de ideas, los resultados de la investigación deben permitir, al cuerpo docente de la especialidad y a las editoriales mismas, una mejor elaboración de los textos escolares en sus aspectos didácticos, metodológicos y de contenido.

El ejercicio riguroso y metódico que se propuso, permitirá ofrecer al sistema educativo oficial y privado una herramienta estándar de trabajo, para unificar el proceso formativo de los docentes alrededor del área de la electricidad y la electrónica. Igualmente, se estaría supliendo el vacío en materia de estándares curriculares para la modalidad técnica, que todavía no ha sido atendido por las instancias responsables.

Problemática: antecedentes y pregunta de investigación

Una manera de llegar a resultados pertinentes en materia de selección y uso del texto escolar es la de proponer criterios y categorías para su valoración, así como la de construir un conjunto de lineamientos curriculares para las áreas que carecen de éstos, que enruten y centren la acción individualizada y dispersa del docente hacia un horizonte unificado. Así, podrá consolidarse el ejercicio docente y fortalecerse el aprendizaje de los estudiantes, que estarían mediados por un texto acorde con las exigencias formativas de sus respectivos

niveles, con los requerimientos de preparación para el ingreso a la educación superior, las temáticas a desarrollar, las actividades a ejecutar y las condiciones de aprendizaje del estudiante promedio en las instituciones oficiales del distrito.

La reflexión pedagógica de los investigadores, motivó la inquietud por conocer qué tipo de textos estaban siendo utilizados por los docentes para orientar las asignaturas de las diferentes especialidades previstas en la ley (MEN 1994), cuál era el por qué del uso de dichos textos en la educación media y cuál era el papel de las editoriales en la producción de textos escolares para dicha modalidad.

Así, la investigación se centró en la siguiente pregunta: ¿Qué lineamientos curriculares son pertinentes para la elaboración de textos del área de electricidad y electrónica, y la formación por competencias de los estudiantes del ciclo quinto de la modalidad técnica en los colegios oficiales de la ciudad de Bogotá?

Frente a tal pregunta, no se discute que la acción educativa se ha visto influenciada por diferentes materiales y herramientas didácticas, entre ellas el texto escolar, que han permitido mediar la interacción entre el alumno, el docente y el conocimiento, así como entre el entorno familiar propio y el contexto en el que se encuentra inmerso.

Estas herramientas han demostrado su capacidad para impactar de diferente manera el proceso educativo y a los actores que hacen parte de él. Un buen número de ellos establece requisitos puntuales para su uso, que conllevan a privilegiar el orden en la ejecución de ciertas actividades de enseñanza; algunos demandan un cambio constante de la gestión en el aula, y muchos emplean las herramientas combinándolas con diversos medios complementarios, mientras otros, por el contrario, desafían permanentemente la innovación, la originalidad o el cambio (Iaies y Cappelletti, 2011, p. 13).

En la gran mayoría de países latinoamericanos en desarrollo, se ha adoptado el texto escolar como principal mediación, puesto que ha demostrado tener una influencia positiva sobre el rendimiento de los estudiantes y una incidencia significativa en el trabajo de los docentes.

Organismos como la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, citados por Gannicott y Throsby (1992), enfatizan en la importancia del texto escolar como factor para el mejoramiento del rendimiento escolar y de la calidad en la educación. Por ejemplo, Gannicott y Throsby (1992, p. 230) señalan que el Banco Mundial recomendó, como política a aplicar en los países en desarrollo para la década del 90 y siguientes, el aumento en la calidad y provisión de textos escolares, considerando, además, que proveer a las escuelas de textos adecuados sería “la más segura de las inversiones”.

“La elaboración de un texto escolar que responda a unos requerimientos específicos para la enseñanza de una disciplina, en un grupo escolar con características definidas, se ve condicionada por la concepción que tenga el autor.”

La revisión de antecedentes permitió ver la inexistencia de orientaciones epistemológicas, didácticas y metodológicas para la elaboración y uso de textos escolares en la especialidad de electricidad y electrónica. En las bases de datos virtuales se registran, entre otros, la *Guía 30 Ser competente en tecnología ¡Una necesidad para el desarrollo!* (MEN, 2008), o los *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales* (MEN, 2004). La poca literatura encontrada evidencia que el tema no ha sido analizado con suficiente profundidad, sobre todo en el contexto de los países latinoamericanos.

En tal sentido, Fontaine y Eyzaguirre (1997) se remiten a la investigación de Fuller (1987) sobre el efecto de algunos factores en el aprendizaje, la cual realizó 24 análisis en países subdesarrollados, controlando la variable socioeconómica de los alumnos. Los resultados mostraron que 16 de ellos confirmaron un efecto positivo del suministro de textos escolares, en contraste con factores más costosos como el tamaño de los cursos, salario de los profesores y mejoras en infraestructura.

Estudios de la Universidad de Harvard han demostrado que los alumnos provistos de textos escolares logran desempeños significativamente mejores en las pruebas de rendimiento, mucho más que los de quienes no disponen de dichos materiales (McGinn y Borden, 1995, p. 110). MacGinn y Borden también señalan un estudio realizado en Brasil que resalta cómo los estudiantes que trabajaron con textos durante cinco años tuvieron sustancialmente mejores resultados en comparación con quienes no los recibieron.

En Colombia existen trabajos importantes referidos a cómo diseñar, elaborar e imprimir textos escolares, como los desarrollados, entre otros, por Avendaño y Perrone (2009), el ICOLPE (1974), y Guzmán (1999). Sin embargo, son escasos los textos cuyo contenido esté orientado a preparar materiales en áreas específicas del conocimiento y sus aplicaciones.

Vale la pena destacar el trabajo de Freeman y Rossi (1992), quienes elaboraron una categorización de estilos de uso del texto escolar por parte de los docentes, logrando identificar los tres modelos más frecuentes: Uso estrictamente aferrado al texto; uso focalizado

en los temas básicos del área; y uso focalizado de los objetivos curriculares oficiales.

Por su parte, las investigaciones de la CEREALC, y la SECAB, corroboraron los resultados alcanzados en los trabajos ya referenciados, en el sentido de que: a) Los docentes utilizan el texto simplemente como una guía de trabajo; b) Como fuente de ejercitación o aplicación final de las enseñanzas en el aula de clase; y c) Que el texto escolar es uno de los elementos esenciales de la calidad educativa y el rendimiento escolar (CEREALC, 1992); ello coincide con lo que afirman Centeno, Díaz y Vargas:

Cada texto escolar responde a una pedagogía y materializa un modelo de enseñanza y aprendizaje. Es el docente quien lo acoge según su experiencia y estilo pedagógico. El texto escolar desarrolla todo su potencial cuando se utiliza de manera inteligente y creativa y cuando el docente tiene claro que el libro no reemplaza al maestro en su acción, no es el currículo ni constituye la única fuente de información y no es para copiar, dictar o memorizar lo que contiene (1997, p. 36).

Sin embargo, una mirada objetiva, y a la vez crítica, en lo referente al uso del texto escolar para la enseñanza de la electricidad y electrónica en los colegios técnicos de Bogotá, hizo evidente que los docentes se ven abocados a utilizar textos universitarios para apoyar el desarrollo de sus materias, pues no cuentan con material bibliográfico pertinente.

Objetivos

Objetivo general

Proponer lineamientos curriculares pertinentes para la elaboración de textos escolares de la especialidad de electricidad y electrónica, que contribuyan al desarrollo del proyecto educativo institucional y del modelo de formación por competencias de la misma, en las instituciones educativas objeto de estudio.

Objetivos específicos

- Realizar una evaluación integral de los textos utilizados actualmente para la enseñanza de la especialidad de electricidad y electrónica, para el ciclo quinto de educación media, de los colegios oficiales con modalidad técnica en la ciudad de Bogotá.
- Diseñar un conjunto de lineamientos curriculares que respondan a los requerimientos de elaboración de textos escolares pertinentes para la enseñanza por competencias de la especialidad de electricidad y electrónica.

Referentes conceptuales

Comprender la problemática tratada en la presente investigación demandó una mirada integral desde lo histórico, conceptual y epistemológico. En este sentido, se estudiaron y analizaron las posiciones epistemológicas de autores reconocidos, como María Victoria Alzate, Norma Barletta Manjarrés, Yury Torres, Graciela Cappellitti, Barbara Eizaguirre, y de entidades como: el Instituto Colombiano de Pedagogía, ICOLPE, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, SECAB, la UNESCO y organismos multilaterales como el BID y el Banco Mundial.

En el ejercicio investigativo se encontraron tres categorías, que están atravesadas por lo cultural, lo semiótico, lo comunicacional y lo tecnológico; estas son: Texto escolar, competencias y estándares de desempeño y pertinencia.

Como referente teórico-conceptual, y definición de texto escolar, se adoptó la propuesta de los investigadores Torres y Moreno:

El texto escolar es un recurso didáctico, que puede ser de sustrato material o virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras, palabras y símbolos o palabras, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, y creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar información sobre algún área del conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en los programas de estudio, elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento (Torres y Moreno, 2008, p. 68).

En Colombia no existen políticas relacionadas con el texto escolar que permitan desarrollar actividades como las mencionadas por Torres y Moreno. Es más, no hay políticas definidas para instrumentos mucho más genéricos, como lo pudieran ser las obras didácticas (manuales, guías, etc.), especialmente si se tiene en cuenta que el texto escolar es:

Un mediador entre el docente y el estudiante, cuya función principal es la de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas y en la medida en que dicho instrumento haya sido elaborado. Su misión va más allá del registro, presentación o difusión de unos saberes propios de determinadas disciplinas. Es una ventana hacia lo desconocido, es un medio de enlace y punto de convergencia entre dos ejes: la ciencia-conocimiento y el ser humano-profesional. El texto escolar es un agente para la

transmisión de valores y principios morales, una mirada hacia los fenómenos globales y las relaciones interculturales entre los pueblos, así como un generador de actitudes que contribuirán a la formación integral de los educandos, en contextos de vida específicos y/o universales (Torres y Moreno, 2008).

Al tiempo, es importante señalar que no se puede comprender completamente el fenómeno que se está estudiando sin tener presente, entre otros, el concepto de lineamiento curricular que, para el Ministerio de Educación Nacional, debe ser entendido como:

Orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la ley general de la educación en su artículo 23. En el proceso de la elaboración de los proyectos educativos institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles, áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación (MEN, 2012).

Dicho esto, la perspectiva del presente proyecto entiende el lineamiento curricular como una orientación, referente o recomendación de orden epistemológico, pedagógico y curricular, que debe ser tenida en cuenta por todo aquel que emprenda la elaboración de un texto escolar, cuyo objetivo principal sea servir de mediación pertinente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se puede evidenciar que la elaboración de un texto escolar, que responda a unos requerimientos específicos para la enseñanza de una disciplina en un grupo escolar, con características definidas, se ve condicionada por la concepción que tenga el autor de dicho texto escolar, las políticas de Estado en materia de recursos didácticos, los lineamientos curriculares establecidos y los contenidos propuestos por los proyectos educativos de las instituciones escolares.

Por otra parte, son múltiples los autores que han tratado el tema de las competencias y los estándares de desempeño. Por ejemplo, para Bogoya las competencias son una:

Actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes (Bogoya, 2000, p. 11).

Desde otra perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional entiende las competencias como un conjunto de:

[...] conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, meta-cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras que están apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido, de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores (MEN, 2008, p. 15).

Sin embargo, trascendiendo las definiciones habituales sobre las competencias, el concepto se entiende aquí como la capacidad de un individuo para realizar adecuadamente una tarea, desempeñar a cabalidad un trabajo o generar productos a satisfacción de un usuario. La competencia implica poder usar el conocimiento adquirido en un campo específico del saber, combinado con las actitudes, valores y habilidades personales para lograr la ejecución de diversas tareas, la resolución eficiente de problemas o el desempeño satisfactorio en contextos determinados.

Las competencias logran evidenciarse y concretarse a través de distintos niveles de desempeños que el individuo proyecta en su actuar cotidiano. Estos desempeños son referidos también como “Estándares básicos de competencias”, los cuales son definidos por el Ministerio de Educación Nacional, como:

Criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles (MEN, 2004).

Los estándares son una guía referencial para que todas las instituciones escolares, de todo el país, ofrezcan la misma calidad de educación a los estudiantes y que las generaciones de niños y jóvenes en formación no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas. Se trata de ser competente, no de competir.

A pesar de ello, en la modalidad técnica, el MEN no tiene definidos lineamientos curriculares para los textos escolares, ni estándares de desempeño para la evaluación del desarrollo y logro de competencias en los estudiantes. Por lo tanto, la construcción de lineamientos curriculares y de estándares de desempeño se basó en la estructura general definida para el área de tecnología, descrita en la Guía No. 30, expedida por el Ministerio en 2008.

Desde otro contexto, los textos escolares se han constituido en un medio indispensable para la enseñanza-aprendizaje, y en un instrumento esencial de la educación desde cualquier perspectiva

socio-cultural, a pesar de que hoy proliferan medios sustitutos, como las tecnologías de la información y demás herramientas asociadas; así:

El libro escolar resulta ser un dispositivo privilegiado en los procesos de selección y traducción de los contenidos de la enseñanza, ocupa un lugar predominante en los procesos de organización y selección de los contenidos que serán enseñados en el contexto del aula. Su especificidad radica en que en tanto que es producido por fuera de las organizaciones que componen el aparato escolar, debe situarse a mitad de camino entre el diseño curricular oficial y las necesidades y demandas que surgen del y en el espacio áulico (Grinberg, 1998).

El texto escolar: “Debe cumplir la función de complemento del trabajo pedagógico y guiar o encauzar al estudiante en la práctica de la experimentación y de la observación, apartándolo de la simple repetición memorística” (MEN, 1994, p. 20). Esto significa que el texto escolar no debe ser visto como una simple fuente de consulta a la que el estudiante se remite como última opción para ejecutar su tarea, sino como una de las principales herramientas de acceso y apropiación del conocimiento y un medio para el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias.

Al respecto, Castañeda señala que los textos dan cuenta de un modelo didáctico en el tratamiento de una disciplina, exponiendo implícita y explícitamente los cambios pedagógicos que van sucediendo en el país, por eso es importante propender por su actualización permanente y por su adecuación al contexto nacional, regional y, en particular, al de la ciudad de Bogotá. La organización lógica, coherente, progresiva, la calidad de los resúmenes, la pertinencia de la documentación e información, lo estético de su diseño, la riqueza de sus ilustraciones, la abundancia de los ejercicios, son características que hacen importante al texto escolar en la labor pedagógica (2000).

La pertinencia del texto escolar se manifiesta, igualmente, en el hecho de que aumenta las oportunidades de aprender en clase y en el hogar, pues como señalan Fontaine y Eyzaguirre, tiene la capacidad de prolongar el tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje. Cuando un estudiante tiene un buen texto a su disposición puede trabajar con él en forma relativamente autónoma. De esta forma se posibilita que tanto los alumnos aventajados, como los más retrasados, trabajen a su ritmo en aquello que les resulta más pertinente (Fontaine y Eyzaguirre, 1997).

Proceso metodológico

La investigación se enmarcó en el área de la educación y, específicamente, en el uso del texto escolar. Su enfoque fue el

cualitativo de naturaleza exploratoria pues tiene como finalidad comenzar a estudiar una situación poco conocida, de la cual existe limitada información y que cuenta con un restringido número de unidades de análisis.

Es descriptivo, ya que se centra en identificar, reseñar y caracterizar hechos, situaciones y rasgos propios del objeto de estudio, analizando su estructura y propiedades. Pretende conocer situaciones, actitudes y costumbres predominantes de los docentes a través de la descripción exacta de sus actividades, en cuanto al uso del texto escolar. El objetivo no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de relaciones entre estudiantes, docentes y texto.

El universo objeto de estudio está constituido por las 651 escuelas, colegios e instituciones de educación básica y media, de carácter público, activas en Bogotá, tanto oficiales, como en concesión y

convenio, a febrero de 2012 (SED, 2012), que contaran con las siguientes características: instituciones oficiales de Bogotá con modalidad técnica en sus currículos, del nivel de educación básica secundaria y media, y enseñan en el ciclo quinto la especialidad de electricidad y electrónica de manera conjunta. La muestra estuvo formada por cuatro instituciones: Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto; INEM Francisco de Paula Santander; Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez, y Colegio Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas.

Se aplicaron instrumentos de recolección de información como: matrices de análisis para la revisión documental, cuestionarios para las entrevistas semi-estructuradas y encuestas dirigidas. Las matrices se utilizaron para revisar el corpus de textos escolares.

En la *Tabla 1* se presenta la estrategia de aplicación de las técnicas de recolección de datos y análisis con sus respectivos instrumentos (entre paréntesis), en función de las categorías y los objetivos.

Tabla 1. Distribución de técnicas de recolección, procesamiento y análisis de información

Objetivo general	Objetivos específicos	Etapas	Categorías de Análisis		
			Pertinencia	Estándares	Texto Escolar
Proponer lineamientos curriculares pertinentes para la elaboración de textos escolares de la especialidad de electricidad y electrónica, que contribuyan al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional y del modelo de formación por competencias de la misma, en las instituciones educativas objeto de estudio	Realizar una evaluación integral de los textos utilizados actualmente para la enseñanza de la especialidad de electricidad y electrónica, para el ciclo quinto de educación media, de los colegios oficiales con modalidad técnica en la ciudad de Bogotá	Fase I Investigadores	Revisión Documental (matrices de análisis)	Revisión Documental (matrices de análisis)	Revisión Documental (matrices de análisis)
		Fase II Docentes	Encuesta (cuestionarios)	Entrevista (cuestionarios)	Encuesta (cuestionarios)
	Diseñar un conjunto de lineamientos curriculares que respondan a los requerimientos de elaboración de textos escolares pertinentes para la enseñanza por competencias de la especialidad de electricidad y electrónica			Triangulación	Triangulación

Nota. Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación de la información

El método de análisis e interpretación de información adoptado en el presente trabajo partió de la propuesta de Torres (1996), quien afirmó que la fase de análisis debe llevarse a cabo en cuatro etapas: a) Categorización y codificación; b) Ordenación y clasificación; c) Establecimiento de relaciones; y d) Establecimiento de redes causales y modelos analíticos.

La fase a) permitió establecer tres categorías de análisis: texto escolar, competencias y estándares y pertinencia. En la fase b) se elaboró una lista de descriptores e indicadores con sus correspondientes códigos, buscando disponer de una herramienta que sistematizara todos los elementos de información que caracterizan las categorías identificadas. El establecimiento de relaciones, fase c) del método, se realizó para cada una de las categorías de análisis, a partir de cada uno de los instrumentos de recolección de información, esto llevó a diseñar nueve mapas semánticos. Finalmente, en la fase d) se construyó el mapa de redes causales, el cual proporciona la visión integrada y global del fenómeno estudiado.

Este último mapa permitió interpretar la información recabada y hacer una descripción lógica de la realidad estudiada, establecer un conjunto de características de orden epistemológico, técnico y metodológico para la elaboración de los textos, así como definir recomendaciones de orden estructural para su configuración, que se han denominado lineamientos curriculares.

Resultados

A partir de la información recopilada, y para la categoría de pertinencia, se evidenció que los docentes deben diseñar los contenidos basándose en su experiencia en el área, describiéndolos con un lenguaje sencillo y comprensible e incorporando las expresiones matemáticas requeridas, evitando desarrollos profundos y complejos. La organización de los contenidos debe mantener una secuencia lógica para garantizar una aprehensión más apropiada de los conceptos. El proceso se fortalecerá en la medida en que se haga uso de un léxico técnico científico apropiado y pertinente para el área de electricidad y electrónica, así como también si los textos cuentan con gran variedad de ejercicios y vienen acompañados de gráficas, diagramas y ejemplos didácticos que ayuden al aprendizaje.

Se encontró, además, que los docentes se ven obligados a recurrir a libros universitarios para ejecutar su labor, porque no existen en el mercado textos que cumplan con las características mencionadas y que respondan a las necesidades de formación exigidas para el ciclo quinto (décimo y undécimo grados) de educación media.

Las editoriales no publican materiales de esa naturaleza, pues no hay lineamientos claros respecto al área y se carece de referentes curriculares que puedan orientar su elaboración. Además, los textos que podrían ser pertinentes han salido de circulación, ya que las editoriales no volvieron a imprimirlos, aduciendo razones como “desactualización de los temas” o las relacionadas con sus propias políticas comerciales.

La pertinencia de un texto escolar se da también cuando los contenidos tienen una cobertura moderada, es decir, cuando existe un equilibrio entre la cantidad de temas a desarrollar y sus niveles de complejidad y, además, responden a las especificaciones y requerimientos establecidos en el plan de estudios de la modalidad. Otros elementos importantes que caracterizan la pertinencia del texto escolar, son: las herramientas informáticas que incorpora; la variedad de ejercicios, en cantidad y calidad, que plantea, así como los talleres y guías de proyectos que propone como estrategias para afianzar el aprendizaje.

La interpretación de la información frente a la categoría, “estándares”, implicó tener en cuenta la legislación y normatividad vigente expedida por el gobierno nacional. Esta legislación define dos modalidades de formación para la educación media: académica y técnica. También reglamenta el diseño y puesta en práctica de los estándares de desempeño correspondientes a las distintas áreas que conforman cada una de las modalidades mencionadas; sin embargo, ese trabajo solo se ha llevado a cabo para la modalidad académica, dejando de lado la técnica, compuesta por las especialidades: agropecuaria, industrial, comercial, turismo, etc. Esto representa una dificultad para los docentes de dichas áreas, pues carecen de parámetros unificados que les permitan orientar la labor de la enseñanza de las especialidades, en particular de la electricidad y electrónica.

Por otra parte, se hizo evidente que era necesario evaluar los estándares de desempeño de los estudiantes a través de la realización de proyectos, problemas teóricos y ejercicios prácticos relacionados con los conocimientos que los alumnos deben adquirir sobre la disciplina que estudian. Además, dichos proyectos y ejercicios deben guardar estrecha relación con las necesidades del entorno. Al tiempo, se encontró que el desempeño estudiantil está ligado al cumplimiento de los objetivos de formación y al desarrollo de los contenidos previstos.

Durante el trabajo de campo se concluyó que la falta de un texto escolar que respondiese, de manera integral, a los requerimientos de orden didáctico, metodológico y de contenido, obligaba a los docentes a utilizar una variedad de material escrito como apoyo a su labor, entre los cuales se encontraron guías, manuales, instructivos, talleres y textos de orden universitario propiamente dichos, como se especificó anteriormente.

Todo lo anterior, conduce a establecer que la pertinencia de un texto escolar queda definida por tres aspectos, a saber:

- Unos lineamientos curriculares que orienten el desarrollo de las competencias en los estudiantes.
- Un abanico de características que le dan identidad propia, no solo al contenido del texto, sino también a su cuerpo.
- Un conjunto de elementos y herramientas didácticas que fortalecen la estructura pedagógica del texto.

Se estableció además que la adecuada elaboración o selección de textos escolares debe estar ligada, no solo a la existencia de

una serie de características metodológicas, y de un conjunto de componentes estructurales que van a determinar su grado de pertinencia en calidad de mediador privilegiado para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, sino también a la presencia de lineamientos curriculares que respondan a las necesidades de la formación técnica de la especialidad en cuestión, y que se enmarquen en el contexto socio-cultural, científico-tecnológico y político-económico donde se aplique el currículo.

Los lineamientos curriculares se diseñaron siguiendo la estructura que se presenta en la *Tabla 2*.

Tabla 2. Estructura de lineamientos curriculares

Grado	
Especialidad	
Asignatura	
Componente 1	Componente 2
Competencias	Competencias
Desempeños	Desempeños

Nota. Fuente: Elaboración propia

Los lineamientos para el grado décimo de la modalidad técnica industrial, especialidad en electricidad y electrónica, se pueden evidenciar en la *Tabla 3*.

Décimo			
Electricidad		Electrónica	
Baja tensión		Análoga	
Componente 1 Apropiación y uso de conceptos, teorías y metodologías Identificación de los elementos básicos de la electricidad de baja tensión	Componente 2 Solución a problemas de baja tensión con uso de tecnologías Aplicación de los conceptos para solucionar problemas de baja tensión	Componente 1 Apropiación y uso de conceptos, teorías y metodologías Conocimiento de los diferentes dispositivos semiconductores, hojas de especificaciones y sus usos	Componente 2 Solución a problemas de electrónica análoga con uso de tecnologías Aplicación de los conceptos para la solución de fallas y averías
Competencias Identifico y describo la estructura, con sus componentes, que hacen parte de un circuito de corriente directa y alterna de baja tensión	Competencias Identifico y aplico la solución más conveniente a los problemas relacionados con los circuitos, tanto de corriente directa, como de corriente alterna, de baja tensión	Competencias Diferencio los dispositivos semiconductores, sus características y aplicaciones	Competencias Aplico la tecnología de los diferentes dispositivos semiconductores, en proyectos aplicados, teniendo en cuenta sus usos y posibles averías

<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describo los elementos que hacen parte de los circuitos de baja tensión <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y analizo los diferentes tipos de circuitos (serie, paralelo y mixto) presentes en un esquema eléctrico 	<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico cuál es el problema o necesidad que propició el diseño del circuito <ul style="list-style-type: none"> • Identifico las condiciones, especificaciones y restricciones del circuito y puedo verificar su aplicabilidad 	<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describo y conozco la estructura de los dispositivos semiconductores, así como la polarización de sus uniones <ul style="list-style-type: none"> • Explico cómo funciona cada dispositivo semiconductor 	<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico cuál es el problema y propongo la solución más eficiente con semiconductores <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo e interpreto las hojas de especificaciones, diagramas y esquemas en circuitos con semiconductores
--	---	--	---

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para el grado undécimo de la modalidad técnica industrial, especialidad electricidad y electrónica, se proponen los lineamientos curriculares que se presentan en la *Tabla 4*.

Tabla 4. Lineamientos para grado undécimo

Undécimo			
Electricidad		Electrónica	
Alta tensión		Digital	
<p>Componente 1 Apropiación y uso de conceptos, teorías y metodologías Identificación de los elementos básicos de la electricidad de alta tensión</p>	<p>Componente 2 Solución a problemas de alta tensión con uso de tecnologías Aplicación de los conceptos para solucionar problemas de alta tensión</p>	<p>Componente 1 Apropiación y uso de conceptos, teorías y metodologías Conocimiento de la forma como trabajan los sistemas digitales y de la aplicación de sus conceptos</p>	<p>Componente 2 Solución a problemas de electrónica digital con uso de tecnologías Aplicación de los conceptos para la solución de fallas y averías</p>
<p>Competencias Identifico y describo la estructura, con sus componentes, que hace parte de un circuito de corriente directa y alterna de alta tensión</p>	<p>Competencias Identifico y aplico la solución más conveniente a los problemas relacionados con los circuitos, tanto de corriente directa, como de corriente alterna, de alta tensión</p>	<p>Competencias Diferencio un sistema discreto de uno continuo, así como los dispositivos integrados para sus aplicaciones</p>	<p>Competencias Aplico los conocimientos de los circuitos integrados para la solución de problemas, tanto teóricos, como prácticos</p>
<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describo los elementos que hacen parte de los circuitos de alta tensión <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y analizo los diferentes tipos de circuitos (serie, paralelo y mixto) presentes en un esquema eléctrico 	<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico cuál es el problema o necesidad que propició el diseño del circuito de alta tensión <ul style="list-style-type: none"> • Identifico las condiciones, especificaciones y restricciones del circuito y puedo verificar su aplicabilidad 	<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo la diferencia entre un sistema electrónico discreto y uno continuo <ul style="list-style-type: none"> • Identifico los sistemas de numeración empleados en la electrónica digital 	<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizo correctamente conversiones entre los distintos sistemas de numeración <ul style="list-style-type: none"> • Interpreto diagramas de circuitos lógicos de distinto nivel de complejidad

Nota. Fuente: Elaboración propia

Las características y criterios metodológicos para la selección y/o elaboración de los textos escolares, se relacionan a continuación:

1. Apropriado a la edad y nivel cognitivo del estudiante.
2. El contenido de los textos escolares debe ser sencillo y responder a la mayoría de los ejes temáticos propuestos en el plan de estudios.
3. La organización y secuencia de los contenidos debe ser flexible. El docente debe tener la posibilidad de modificar el orden de los temas para ajustarlos al cronograma o calendario académico de la institución; deben mantener un nivel de complejidad creciente, es decir, los temas deben organizarse del más simple y general al más complejo y particular; además, deben incorporar los tópicos genéricos del área, así como aquellas temáticas novedosas y modernas que respondan a los últimos avances tecnológicos de la electricidad y la electrónica.
4. Coherencia en el lenguaje utilizado, que se manifiesta en una redacción clara y una estructura didáctica y comprensiva, enriquecida con ilustraciones que hagan más amigable su lectura y utilización.
5. La incorporación de actividades prácticas, tales como ejercicios aplicados que guarden relación con un contexto determinado, lecturas complementarias y uso de herramientas virtuales, como tutoriales, simuladores o software especializado en el análisis y diseño de circuitos.
6. Incluir gran cantidad y variedad de ejemplos en cada una de las temáticas incorporadas en el texto.
7. Ofrecer al lector secciones de repaso de lo aprendido, las cuales pueden ser: resúmenes conceptuales, figuras ilustrativas, tablas con consolidados de datos técnicos para resolución de problemas, preguntas de repaso, entre otras herramientas de retroalimentación y refuerzo.
8. Incorporar secciones de referencia, las cuales estarían conformadas por recuadros con sugerencias metodológicas, glosarios técnicos, conceptos claves resaltados, respuestas a preguntas de repaso, así como información referida a normas internacionales.

Se encontró también que para que el texto escolar se constituya en una herramienta privilegiada, pertinente y de calidad, éste debe incorporar en su estructura básica al menos los siguientes elementos:

1. Unos contenidos suficientemente amplios, que respondan a los objetivos de formación del área, estén desarrollados didácticamente y actualizados, y promuevan el desarrollo de competencias.

2. Un lenguaje sencillo y comprensible.
3. Actividades de refuerzo representadas en: ejemplos, ejercicios, actividades propuestas, secciones de repaso y de referencia.
4. Una buena diagramación e ilustración del texto.
5. Incorporación de estrategias de evaluación.
6. Tecnologías informáticas.
7. Parcelamiento cronológico del texto.
8. Fomento de la investigación.
9. Incorporación de una segunda lengua.

Finalmente, se concluye que no solo la escuela juega un papel trascendental en el logro de objetivos y ejecución de tareas como las planteadas, sino que la familia y el entorno entran a desempeñar un rol determinante en el éxito de estos procesos. Una sociedad sana, justa y progresista está apoyada en buenos docentes, padres, estudiantes y ciudadanos.

Conclusiones y prospectiva

De la diversidad de materiales impresos utilizados por los docentes, son los libros universitarios la herramienta preferida por la mayoría para el desarrollo del plan curricular del área a su cargo. Esto se debe a:

- a. La inexistencia en el mercado colombiano de textos escolares para la enseñanza de la especialidad.
- b. Los libros universitarios proporcionan al docente contenidos que apoyan parcialmente el desarrollo del plan curricular, a pesar de su complejidad, la extensión y profundidad de las temáticas tratadas.
- c. La poca producción escrita por parte de los docentes y la baja calidad de la existente.
- d. La dificultad que representa para estudiantes y docentes el uso de textos escolares escritos en una segunda lengua que no dominan (inglés).

Se constató la ausencia de lineamientos curriculares claros para las diferentes especialidades técnicas en educación media, lo que ha dificultado a la industria editorial colombiana producir textos escolares para estas áreas. Adicionalmente, se pudo identificar un conjunto de necesidades de orden epistemológico, pedagógico, metodológico y técnico que permiten caracterizar la calidad y pertinencia de un texto escolar para la enseñanza de asignaturas técnicas como la electricidad y la electrónica.

La falta de incentivos gubernamentales y de reconocimientos financieros a la producción intelectual, surge como la principal razón que da cuenta del poco interés manifestado por el cuerpo docente en la elaboración de materiales escritos para el desarrollo de su quehacer cotidiano. Al tiempo, la poca comprensión por parte de los docentes de conceptos básicos como estándar, competencia o lineamiento curricular, dificulta la construcción del plan de estudios, la selección de metodologías de enseñanza, el diseño de evaluaciones pertinentes y la selección y elaboración de materiales didácticos.

Se evidenció que algunos colegios no diseñan los planes curriculares de las especialidades que ofrecen en función de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), sino que adoptan un plan externo, propuesto por alguna institución de educación superior (IES) de la ciudad, que no siempre responde a los objetivos de formación propios del plantel escolar. Se construyó, además, un sistema de lineamientos curriculares tendientes a orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las áreas técnicas especializadas de la educación media; lineamientos que se definieron para los grados décimo y undécimo.

El sistema de lineamientos incorpora dos componentes por cada asignatura, uno que contempla los aspectos de conceptualización y otro que observa los de aplicación. A cada uno de los componentes definidos le corresponde una competencia específica. La medición de la competencia se hace mediante el uso de unos indicadores de desempeño especialmente diseñados para cada una de éstas. En total se construyeron 25 estándares de desempeño para el grado décimo y 24 para el grado undécimo; dichos estándares se crearon de tal manera que su aplicación fuese flexible, para que los docentes puedan evaluarlos en distintos momentos del semestre y con diferentes estrategias metodológicas.

Por otra parte, fue posible definir los siguientes enunciados como prospectivas de la investigación:

- Establecer planes para la formación permanente de los docentes de las áreas técnicas, sobre los campos disciplinares en que se desempeñan y en temas relacionados con estándares y competencias, producción intelectual, expresión oral y escrita, etc.
- Proponer al Ministerio de Educación Nacional la adopción del sistema de lineamientos curriculares que fue resultado de la presente investigación.
- Promover, al interior de las instituciones de educación superior, el desarrollo de un mayor número de investigaciones referentes al texto escolar.
- Crear, por parte del Ministerio de Educación Nacional, un plan de incentivos económicos y de regalías a la producción

y publicación de textos escolares, que sea atractivo para el personal docente.

- Generar una política de Estado clara para la producción de textos escolares de calidad, que garantice su distribución eficiente, la cobertura y el acceso de las poblaciones remotas a este tipo de materiales.
- Fortalecer la industria editorial colombiana frente a las multinacionales del sector, para la producción de textos escolares en las distintas modalidades técnicas
- Unificar los lineamientos curriculares para la modalidad técnica en sus distintas especialidades: industrial, administración, agropecuaria, hotelera, etc.

Impacto del proyecto de investigación

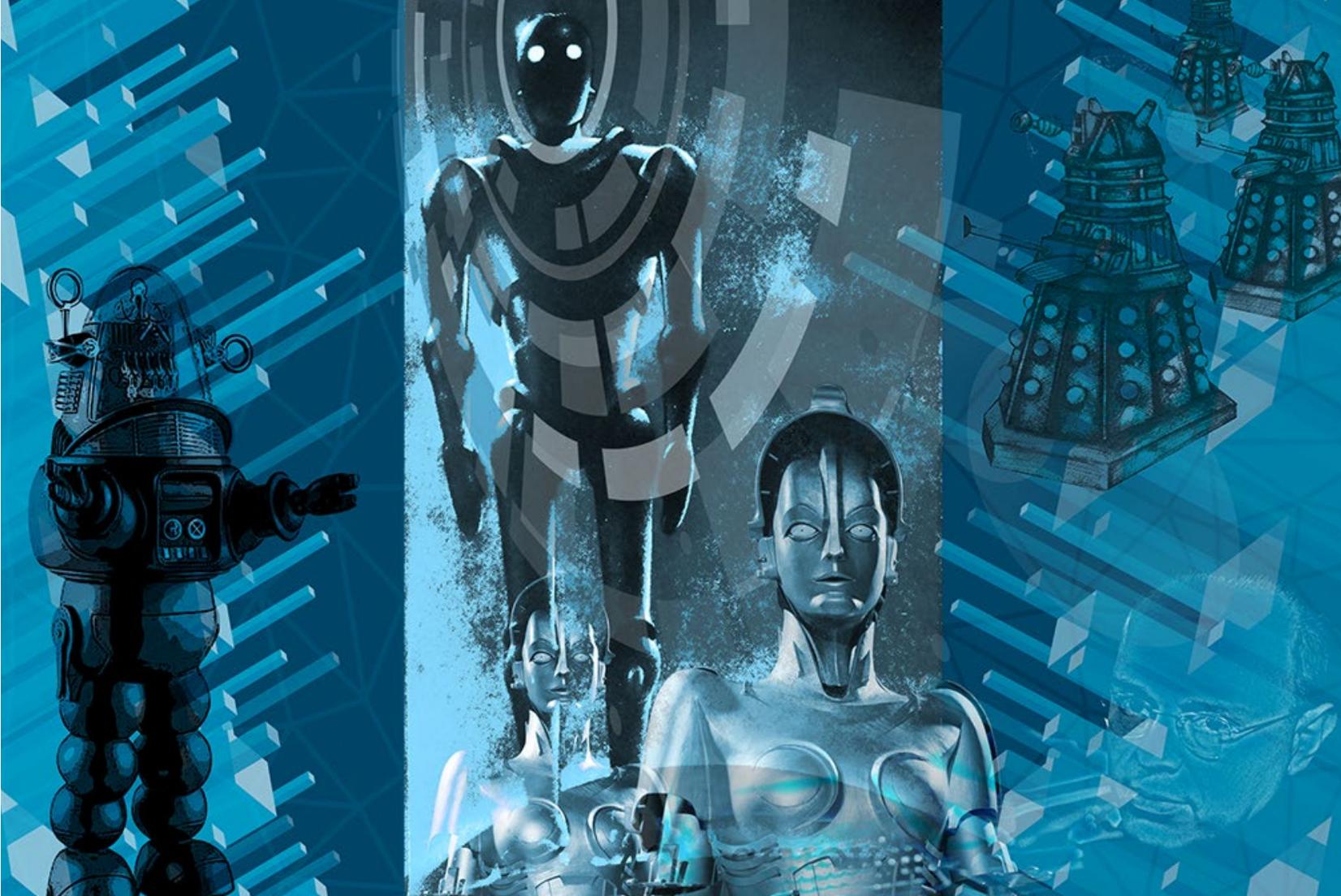
Esto se hace evidente en aspectos como:

- a. Cambios en la malla curricular de cada una de las asignaturas: reformulación de objetivos, reorientación del enfoque formativo, redefinición de contenidos, así como de su secuencialidad y tiempos de ejecución.
- b. Planteamiento, por parte de los docentes, de nuevas propuestas metodológicas, de rediseños de las didácticas y de cambios en el sistema de evaluación.
- c. Establecimiento de una cultura de producción intelectual docente que debe traducirse en la elaboración sistemática de materiales didácticos impresos, virtuales y de naturaleza audiovisual, que apoyen el desarrollo de las asignaturas.
- d. El material didáctico elaborado debe cumplir con características tales como: responder a la edad cognitiva de los estudiantes; cumplir con un propósito formativo específico; garantizar coherencia entre los contenidos, los objetivos de aprendizaje y las herramientas de refuerzo y evaluación; disponer de una estructura básica para su configuración y elaboración y estar enriquecido con elementos gráficos, información estadística, apoyos informáticos, entre muchos otros elementos.
- e. Creación, adaptación y/o dotación de talleres, laboratorios y espacios de práctica con tecnologías modernas, adecuadas y pertinentes.
- f. Implementación de planes de formación permanentes de docentes en el área.
- g. Enriquecimiento de los centros de documentación con materiales especializados en calidad y cantidad.

Referencias

- Avendaño, F., y Perrone, A. (2009). *La didáctica del texto: Estrategias para comprender y producir textos en el aula*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Bogoya M., D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. *Competencias y Proyecto Pedagógico* (pp. 7-29). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Castañeda, A. L. (2000). *El texto escolar y su uso*. Obtenido el 3 de Abril de 2013 desde Escuelasqueaprenden.org.
- Centeno R., Díaz R, S., y Vargas, L. A. (1997). *El texto escolar y su incidencia en el aprendizaje significativo*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- CERLALC. (1992). *Oportunidades de capacitación*. Bogotá: CERLALC.
- Fontaine, L., y Eyzaguirre, B. (1997). Por qué es importante el texto escolar. *Estudios Públicos*, No. 68, pp. 355 -369.
- Freeman, H. E., y Rossi, P. H. (1992). Evaluación: un enfoque sistemático para programas sociales. *Revista técnica. José Huerta Ibarra*. Mexico.
- Fuller, B. (1987). What School Factors Raise Achievement in the Third World. *Review of Educational Research*, No. 57, pp. 255-292.
- Gannicott, K., y Thorsby, D. (1992). Educational Quality in Economic Development: Ten propositions and an Application to the South Pacific. *International Review of Educational*, No. 38 (3), pp. 223 -238.
- Grinberg, S. (1998-Abril). *Texto y contexto de los libros escolares*. Obtenido en Abril de 2013 desde www.unq.edu.ar.
- Guzmán R., R. J. (1999). *Producción de textos*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Iaies, G. F., y Cappelletti, G. (2011). *Evaluar materiales para la mejora de la calidad educativa*. Bogotá: Escuela Iberoamericana de Gobierno Educativo.
- ICOLPE, I. C. (1974). *El texto Escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- McGinn, N., y Borden, A. M. (1995). *Framing, Questions, Constructing Answers, Linking Research ith Educational Policy for Developing Countries*. Cambridge: Harvard University Press.

- MEN. (1994). *Decreto 1860*. Artículo 42. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN. Serie Guías N° 7.
- MEN. (2008). *Guía 30. Ser competente en tecnología ¡Una necesidad para el desarrollo!* Bogotá: MEN, Series Guías N° 30.
- MEN. (2012). *Programa Todos aprender: para la transformación de la calidad educativa. Guía uno: Sustentos del programa*. Obtenido el 27 de septiembre de 2014 desde http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf
- Peronard T., M. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clase*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Pro Chereguini, C. D., y Pro Bueno, A. D. (2011). ¿Qué estamos enseñando con los libros de texto? La electricidad y la electrónica de Tecnología en 3º ESO. *Revista Eureka, sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, pp. 149-170.
- República de Colombia. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Bogotá: Diario Oficial.
- SED. (2012). *Boletín estadístico del 2012*. Bogotá: SED.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, A. (1996). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Editora Guadalupe.
- Torres, Y., y Moreno, R. (2008, Mayo-Agosto). El Texto escolar, evolución e influencias. *Laurus*, Vol. 14, No. 27, pp. 53-75.



Fábulas de robots: una propuesta divergente en la enseñanza de la filosofía

Fables of robots: A divergent proposal in the teaching of philosophy

Fabulos de robôs: Uma proposta divergente no ensino da filosofia

Yerson Alejandro López Chacón

Yerson Alejandro López Chacón¹

¹ Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Estudios Literarios, Universidad Santo Tomás. Candidato a Doctor en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Catedrático, Facultad de Arte, Comunicación y Cultura, Uniagustiniana; Catedrático, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad EAN; orienta la formación en escrituras creativas, competencias comunicativas, teoría y crítica literaria, historia del cine y saber pedagógico. Docente de Filosofía en la SED, Bogotá; el presente es un artículo de reflexión derivado de investigación; correo electrónico: alejolopezliteratura@gmail.com

Fecha de recepción: 7 de junio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

El objetivo de este artículo es proponer una didáctica divergente, que funda la enseñanza de la filosofía y la formación de lectores críticos a partir de la literatura de ciencia ficción. Para ello, argumenta la existencia de una poética filosófica, bajo el enfoque sociocultural y antropológico, en este género literario, particularmente en la ficción distópica, con la obra *Fábulas de robots*, de Stanislaw Lem. La presente configuración teórica y metodológica permite analizar el contexto cultural de la formación filosófica, durante la educación media, en el siglo XXI.

Palabras clave: Poética filosófica, Sobremodernidad, Ciencia Ficción, Didáctica Crítica.

Abstract

The objective of this article is to propose a divergent teaching, which founds the teaching of philosophy and the training of critical readers from science fiction literature. For this, the article argues the existence of a philosophical poetics, under the sociocultural and anthropological focus, in this literary genre, particularly in dystopian fiction, with the work *Fábulas de robots*, written by Stanislaw Lem. The present theoretical and methodological approach allows analyzing the cultural context of philosophical formation, during secondary education, in the 21st century.

Keywords: Philosophical poetry, About modernity, Science Fiction, Critical Didactics.

Resumo

O objetivo deste artigo é propor um Ensino divergente, que fundamenta o ensino de filosofia e a formação de leitores críticos da literatura científica ficção Para isso, ele argumenta a existência de uma poética filosófica, sob o foco sociocultural e antropológico, neste gênero literário, particularmente na ficção distópica, com o trabalho *Fábulas de robots*, de Stanislaw Lem. A configuração atual A abordagem teórica e metodológica permite analisar o contexto cultural da formação filosófica, durante o ensino secundário, no século XXI.

Palavras-chave: poesia filosófica, Sobre modernidade, ficção científica, Didática Crítica.

Introducción

La presente investigación constituye un aporte original a la didáctica y práctica pedagógica de la filosofía, examina la riqueza del género literario de la ciencia ficción, en particular la obra de Stanislaw Lem², para la construcción de una poética filosófica que sea de interés para los jóvenes. Ésta se argumenta desde la filosofía contemporánea con una perspectiva fenomenológica y ontológica, para analizar la realidad sociocultural de nuestros estudiantes y, así, construir una apuesta educativa divergente que permita examinar los problemas filosóficos que se han presentado en el desarrollo sincrónico y diacrónico de esta actividad humana a lo largo de la historia.

Para desarrollar la actual propuesta en el aula, se abordan las distintas corrientes filosóficas y sus planteamientos a la luz de la literatura de CF³, con el objetivo de reflexionar sobre los conceptos filosóficos de la modernidad y el pensamiento contemporáneo, correspondientes al plan de estudios de grado once, y se trabaja bajo el horizonte de una didáctica crítica en tres categorías esenciales para situaciones de aprendizaje concretas, a saber: Sujeto, Lenguaje y Espacio. Categorías pensadas como dimensiones transversales de la enseñanza de la filosofía en la educación media de Colombia.

Así, desde una didáctica divergente, surgen reflexiones en el proceso enseñanza aprendizaje, a partir de la lectura de la obra *Fábulas de robots*. El resultado de este proceso, frente al abordaje de la literatura de CF en esta etapa de la secundaria, es que, al tiempo que se examinan los problemas filosóficos esenciales, se desarrollan los tres niveles básicos implícitos en una lectura reflexiva y propositiva, estos son: el nivel literal, el inferencial y el crítico, a partir de la perspectiva de Cassany (2010).

Esta propuesta surge de un estudio riguroso del género literario de la CF y la argumentación de su poética filosófica. Labor investigativa, desarrollada durante tres años en la Universidad Santo Tomás y reconocida en los ámbitos académicos por su carácter innovador, razones determinantes para que la institución le otorgara el título honorífico de *Cum Laude*⁴. Surge por la inquietud de llevar toda la dimensión teórica a la práctica educativa, desde una didáctica crítica que aporte en la formación de procesos lectores y contribuya al desarrollo creativo de un currículo complejo, correspondiente a la asignatura de filosofía. Argumentando así la riqueza encontrada en este género literario, desaprovechada en los procesos de aprendizaje a pesar del gran interés que despierta en los jóvenes y el público actual.

² Lem se destacó por su erudición, el polaco fue escritor, matemático, psicólogo, mecánico, profesor de literatura y médico; fue considerado uno de los grandes maestros de la ciencia ficción en el mundo y se constituyó en una de las mejores plumas del Siglo XX. Criticó profundamente las estructuras del canon imperante en la CF soviética y la CF occidental; desarrolló un estilo propio con un tono satírico y reflexivo para abordar los problemas más complejos de la condición humana, como la comunicación y la alteridad, la relación con la tecnología, el contacto con otras civilizaciones, el pensamiento moderno y contemporáneo y la propia decadencia de la especie humana. Es catalogado como una de las mentes más brillantes del siglo veinte por su vasta obra de alta calidad literaria y lenguaje depurado. La validez de su discurso filosófico dentro de la propuesta literaria se sustenta en una postura crítica, que corresponde al contexto socio histórico de su producción. Como aportes más destacables, vale la pena resaltar su crítica mordaz a los sistemas opresores que generan marginalidad y desigualdad, afianzando la postura de la teoría crítica, al atacar los dispositivos de poder independiente de una filiación política, criticó todo radicalismo capitalista y socialista. La perspectiva de Lem corresponde a la posición que asume el intelectual en las dinámicas de producción epistemológica de su época. En esta investigación educativa se quiere rescatar todo el aporte de su obra literaria para la enseñanza de la filosofía, en particular desde la obra *Fábulas de robots*, bajo categorías de análisis tales como: Sujeto, Lenguaje y Espacio, que tendrán un sustrato antropológico y sociológico para consolidar una propuesta didáctica divergente, desde la literatura de ciencia ficción.

³ Para mencionar el género de la Ciencia Ficción se utilizarán las siglas CF.

La literatura de CF: entre la enseñanza de la filosofía y la formación de lectura crítica

Se identificó que la CF es el género por excelencia para trabajar la lectura crítica con los estudiantes que cursan educación media, esta apuesta estética se diferencia de la literatura tradicional, ya que ejercita la imaginación, la creatividad; busca dotar de sentido y significación sus propias prácticas y representaciones de la cultura. Así, el joven reevalúa su postura frente al mundo y desarrolla una actitud crítica, al ampliar sus posibilidades de análisis frente a los fenómenos de su contexto.

⁴ La Tesis de grado se tituló: *Distopías poéticas de la sobremodernidad: Stanislaw Lem y su propuesta en fábulas de robots*, y fue el resultado final de la investigación realizada para obtener el título de Master en Estudios Literarios de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá. La propuesta fue reconocida por los jurados bajo el concepto de "Laureada" y se encuentra inscrita en la línea de investigación: Teoría y Crítica Literaria: Grupo de investigación Antón de Montesinos. Fue socializada en el Coloquio de Literatura de la Universidad de los Andes; fue la ponencia central del Congreso internacional de Literatura celebrado por la Universidad Santo Tomás y ponencia invitada al 4to Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. FLACSO ESPAÑA. Universidad de Salamanca en Julio de 2017.

Stanislaw Lem inventa mundos posibles con una imagen distópica sobre el futuro de nuestra especie, mediante la sátira, el humor y la ironía recrea, a través del lenguaje renovador de las fábulas, las críticas al progreso y a la modernidad que definen la convivencia humana, personifica la inconformidad y la rebeldía, que surgen a partir de un mundo que constriñe la posibilidad de pensar diferente, al crear un extraño universo donde lo humano lucha por liberarse y por eso se atreve a pensar otros caminos cognitivos. En definitiva, esta propuesta investigativa busca el reconocimiento de la literatura de CF como elemento clave en la construcción de un proceso lector crítico de los jóvenes, frente a los cánones considerados válidos para la literatura juvenil, y así contribuir a la reelaboración de las múltiples realidades humanas.

Para asumir esta tarea, es necesario contextualizar el valor de la CF como género literario que, como plantea Barceló (2010), desarrolla esencialmente una literatura de ideas; se reflexiona en torno al placer que se puede obtener de estas lecturas, pues no se trata de algo meramente intelectual y no añade de forma exclusiva a la racionalidad, pues proporciona un placer de tipo estético ligado a la belleza del lenguaje y a la forma literaria, que se conecta con el mundo interior del lector y le permite repensar su mundo de referencia. Por ello, en este género se encuentran planteamientos de orden político, ético, científico, sociológico y metafísico, terreno fecundo para trabajar con los estudiantes y enriquecer la enseñanza de la filosofía en la educación media.

La enseñanza de la filosofía en Colombia: ¿enseñar o transmitir?

Hay una verdad patente, está ahí, frente a nuestros ojos, no es una invención de los académicos posmodernos, es real: la formación filosófica de la mayoría de jóvenes colombianos es escasa, precaria, por no decir nula. El panorama no es alentador. Existe una desconexión entre la actual práctica educativa de la filosofía y la realidad sociocultural y antropológica de los jóvenes que se encuentran en procesos de formación. Es una situación habitual percibir una manifiesta insatisfacción de los estudiantes frente a la práctica tradicionalista de algunos maestros, ya que deben desarrollar una serie amplia de contenidos en un tiempo muy ajustado, bajo unas orientaciones curriculares rígidas que no brindan espacio para la reflexión.

Entonces, las clases se tornan tediosas y abrumadoras para los chicos, que frente a tanta información deben recurrir a la memorización de contenidos para aprobar la asignatura, sin llegar a comprender en esencia las características del pensamiento filosófico. Así, el conocimiento se convierte en una referencia

abstracta, imposible de identificar en su vida cotidiana, cifrado para mentes superiores, con una decodificación agobiante.

Es fundamental señalar la existencia de innumerables esfuerzos por construir una realidad distinta, muchos maestros luchamos por modificar estas condiciones con experiencias innovadoras, las cuales se reflejan en apuestas didácticas y pedagógicas que transforman el entorno de los alumnos, con investigaciones sistematizadas y reconocidas en el campo educativo y estrategias didácticas significativas; no obstante, estas iniciativas tienen dificultades para articularse y consolidar una política pública que constituya un cambio sustancial en la organización escolar, y logre transformar todas las vivencias que se despliegan en este campo educativo, tanto en el contexto local como en el nacional.

Es claro, sin una formación filosófica no es posible hablar de una educación de calidad: Cuando las actuales generaciones no están en la capacidad de analizar el mundo que les rodea, ¿cómo pueden afrontar los desafíos que impone este momento histórico? El debate debe abrirse, no es posible perder más tiempo, este país requiere con urgencia de sujetos críticos y propositivos, si no lo logramos la sociedad estará cada vez más degradada y la descomposición será más profunda en todos los niveles.

Ahora bien, si es evidente que, particularmente para la educación media, la enseñanza de la filosofía en Colombia se encuentra en una profunda crisis, ¿qué puede hacer el maestro? De este modo, se plantea una responsabilidad primordial: es necesario actualizar, repensar la funcionalidad, estructura y desarrollo de la enseñanza de la filosofía, pues, a pesar de múltiples iniciativas, se encuentra anclada a una metodología de perspectiva historicista que privilegia un saber hegemónico desde la conformación de una historia de la filosofía, antes que a partir de sus interrogantes esenciales.

La formación en lectura crítica: leer detrás de las líneas

Luego de identificar la problemática central, y de realizar una revisión de antecedentes, fue posible encontrar que la causa subyacente a la dificultad de asimilar problemas filosóficos de gran complejidad, radica en la capacidad de los estudiantes para leer. La lectura crítica es un componente vital en el desarrollo de una estrategia didáctica en la enseñanza de la filosofía; desde el enfoque sociocultural, tal como sostiene Cassany (2017), es una herramienta innovadora y facilitadora.

La literatura de CF ha sido utilizada como herramienta para la enseñanza de las ciencias, la divulgación científica y la promoción del uso de la tecnología, del trabajo en red y del trabajo colaborativo. No ha sido tenida en cuenta para la enseñanza de la filosofía,

donde radica su aporte más significativo. Esta disciplina, tal como la literatura de CF, comparte la misma condición académica, son vistas como insustanciales o de orden baladí para el proceso educativo, se le otorga, en la organización de la jornada escolar, un solo bloque de clase a la semana y además no es área fundamental para reprobar el año escolar.

Colegio Villemar el Carmen (IED): la práctica pedagógica desde la literatura de CF, propuesta metodológica

Bajo las anteriores condiciones surge un reto: re-significar la enseñanza de la filosofía, dotarla de un valor imponderable y construir una metodología distinta para su desarrollo y apropiación. Como parte de análisis del contexto, la presente propuesta se ubica en el Colegio Villemar el Carmen, institución de la localidad novena de Fontibón que abarca una población heterogénea, la cual oscila entre los estratos uno al tres. Cuenta con dos sedes de primaria y una de secundaria. Sus resultados académicos han sido destacados y el colegio brinda una educación con programa de inclusión para estudiantes con déficit cognitivo leve.

La propuesta abarca a una población educativa de 102 estudiantes de grado once, divididos en tres cursos de la Jornada tarde, promoción 2017. La investigación cualitativa se dividió en tres fases: la primera, denominada preparatoria, se desarrolló en 2016 a partir de dos etapas, la reflexiva y la del diseño metodológico; primero se identificó la problemática, se procedió a la revisión de antecedentes frente al campo didáctico de la filosofía y se planteó una hipótesis; luego se organizaron y planificaron las actividades, se seleccionó la obra trabajada y se realizó la articulación con la investigación desarrollada en la Maestría en Estudios Literarios. Esto constituyó el planteamiento de la investigación frente a la literatura de CF como propuesta didáctica divergente para enseñar filosofía y formar en lectura crítica.

La segunda fase, denominada trabajo de campo, comenzó en enero de 2017; se buscó constituir un ambiente de confianza, definir las estrategias pedagógicas a utilizar, los imaginarios de los estudiantes en torno a la enseñanza de la filosofía y las dificultades que presentaban para su aprendizaje. Así, mediante el diálogo constructivo con los jóvenes, se definió la didáctica crítica como referente de la práctica educativa, lo cual permitió definir el rol de los participantes y los objetivos.

Una vez realizado dicho trabajo, se revisó el PEI de la institución (*Villemarista líderes en comunicación, convivencia y participación*), y se articuló la propuesta con la filosofía institucional, que busca

la formación de un ser humano ético, social, histórico y cultural, con sentido crítico, autónomo y capaz de transformar su entorno. A partir de este enfoque, surgió la apuesta pedagógica mediante una didáctica crítica en situaciones de aprendizaje concretas. Se trabajaría el plan de estudios con un enfoque distinto a partir de la obra literaria *Fábulas de robots*. Así, el reto que se asumió en esta fase fue planificar todo lo requerido para comprobar la hipótesis central de la investigación.

La tercera fase fue la analítica e incluyó la ejecución del diseño metodológico, la construcción de cada situación de aprendizaje con la definición temática de cada fábula, su abordaje y relación con el desempeño filosófico a evaluar. De esta forma, se analizó el impacto en el proceso de formación en lectura crítica y pensamiento filosófico. Esto implicó recolectar resultados, reducir y disponer de la evidencia para evaluar el éxito de la propuesta. Así, se verificaron conclusiones, con una interpretación y reflexión.

La última fase, informativa, está en curso y busca ofrecer un resumen de los hallazgos, presentar y difundir los resultados. Aún es necesario desarrollar temáticas desde las fábulas, para que al finalizar el proceso se cuente con más información y evidencias que enriquezcan la divulgación de la investigación. Esta propuesta divergente se integra con los desempeños del plan de estudios de la asignatura, responde a una progresión (nivel de complejidad) clase a clase; al tiempo garantiza el desarrollo de las competencias en distintas dimensiones: ética, cognitiva, comunicativa y social. Se observó que los estudiantes han identificado los conceptos más relevantes del pensamiento filosófico moderno y contemporáneo al profundizar en sus postulados.

Diseño de situaciones de aprendizaje desde la Didáctica Crítica

Para cada sesión se proyectó desarrollar una corriente filosófica, incluyendo aspectos como sus representantes, planteamientos teóricos sustanciales y la necesidad de conectar la dimensión argumentativa con una fábula específica, cuya principal característica es una voluntad didáctica. Así, se define una premisa esencial en la corriente seleccionada para leerla en clave de fábula y alcanzar el nivel crítico, de tal forma que sea posible “leer detrás de las líneas”.

En tal sentido, vale la pena recordar lo planteado por Rodríguez (1997), cuando afirma que se pueden diseñar tres momentos para organizar una situación de aprendizaje: Apertura (primera aproximación al conocimiento, desarrollo de conocimientos previos, exploración y desafío); Desarrollo (elaboración del

conocimiento, organizadores previos, puentes cognitivos); y Cierre (reconstrucción de los conceptos, nueva síntesis, interacción y evaluación de los aprendizajes).

Por consiguiente, en cada sesión se comenzó por explorar la fábula, leyendo fragmentos e identificando el tema, el argumento central, los personajes, el espacio narrativo de la trama, y definiendo preguntas en torno a la historia y palabras desconocidas; esto resume todo el nivel de lectura literal. Luego se procedió a una segunda etapa donde se presenta toda la estructura conceptual, explicando la corriente filosófica que corresponda y su contexto histórico, desde los personajes, planteamientos, alcances y consecuencias de dicha teoría. En esta etapa se estructura el pensamiento inferencial, con la identificación de conceptos filosóficos en un contexto sociohistórico definido.

Para lograrlo, se interrogó a los alumnos sobre la comprensión frente a los planteamientos formulados y se procedió a confrontar la fábula con la teoría, para construir toda una red de relaciones en las tres categorías: Sujeto, Lenguaje y Espacio; lo que implica responder tres preguntas claves: ¿Qué papel ocupa la condición humana en esta historia?; ¿dónde transcurren los acontecimientos y qué relación tienen los personajes con el espacio narrativo?; ¿De qué hablan los protagonistas, cómo interactúan desde su lenguaje? Al responder los interrogantes se alcanza el último nivel, el crítico, donde se toma una posición frente a la corriente filosófica trabajada, planteando críticas, pros y contras de forma subjetiva; se realiza un juicio de valor sustentado en argumentos y en la interpretación de la narración, según el horizonte teórico desarrollado.

La propuesta se enmarca en la Teoría Crítica de la Educación, para desarrollar una práctica educativa divergente como relación dialéctica. Se trata de buscar una conexión entre los problemas filosóficos, desde distintos ámbitos, y la forma que los jóvenes tienen de entender el mundo. La idea es consolidar un quehacer educativo, fundado en mundos posibles que nutran los marcos de referencia de los estudiantes, y generar en ellos una motivación para abordar la filosofía en toda su complejidad. Estos principios están en consonancia con las orientaciones curriculares y pedagógicas del MEN respecto a la enseñanza de la filosofía en Colombia para la educación media.

En síntesis, las directrices apuntan a considerar la filosofía como una ciencia de gran importancia; buscan guiar a los docentes, directivos y comunidad educativa en general, hacia el desarrollo de estrategias que promuevan la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina en los jóvenes colombianos para, así, lograr una educación integral y de calidad que permita adquirir herramientas conceptuales, teóricas y prácticas que faciliten afrontar los retos

del siglo XXI, respondiendo con ello a la necesidad de actualizar la didáctica. El trabajo investigativo consiste en comprender, no en clasificar, ni en cuantificar los procesos de los estudiantes, de ahí el enfoque cualitativo de la investigación y el diseño de las situaciones de aprendizaje.

La poética filosófica en la CF: una aproximación del *topos* al *logos*

Frente a la configuración de una poética filosófica en la CF, como eje articulador de la vocación didáctica, es necesario abordar algunas de las teorías esenciales de la Filosofía Analítica Contemporánea, que correspondan al análisis del espacio literario conformado dentro del marco didáctico de la CF, relación que se establece para argumentar la existencia de una poética⁵ dentro del género mencionado.

Lo anterior, permite generar una visión crítica frente al objeto de estudio, la literatura de CF, que ha sido marginada del corpus literario canónico al considerarla literatura baladí y no esencial, para reconocerla como una propuesta estética donde el lector se sumerge en la experiencia del habitar poético, un concepto teórico clave en Heidegger que ocupará brevemente las siguientes páginas. Ahora bien, para el desarrollo de esta propuesta teórica es necesario plantear un diálogo con los discursos filosóficos, que demarcan el horizonte interpretativo de la filosofía dentro de la CF.

El punto de partida para la construcción de este horizonte interpretativo es la teoría poética de la CF, propuesta por Darko Suvin (1994) al integrar las categorías de Sujeto, Lenguaje y Espacio, con un carácter reformador, radicalmente diferente a otros estudios que desconocían tales elementos. Suvin recalca que las conclusiones de otras propuestas literarias frente al análisis crítico de la CF no abarcan su sustrato epistemológico y ontológico,

⁵ Esta concepción poética parte de la *poiesis* griega, en el sentido original del término, como acto de creación o producción, forma de conocimiento y expresión lúdica al mismo tiempo. La poética se refiere, desde esta concepción heideggerina, a la fascinación provocada en el momento en que, mediante múltiples fenómenos asociativos aportados por la percepción, los distintos elementos de un conjunto se interrelacionan e integran para generar una entidad nueva, denominada estética. Para alcanzar esta auténtica esencia, el Ser debe dotar a la realidad de sentido, con una nueva mirada, para así crear mundo. La poética es una provocación, en tanto se convierte en una dimensión antropológica y ontológica capaz de sacar al hombre de su confortabilidad y de su anonimato, tal como lo plantea la CF, por ello, finalmente, integra una poética filosófica con el construir el pensar y el habitar, conceptos claves a la luz de una didáctica, frente a la formación de lectores críticos y la comprensión de los problemas filosóficos modernos y contemporáneos.

con ello expone los errores conceptuales en el abordaje del género e inicia su desarrollo teórico.

La literatura propone nuevas formas de ver el mundo, deviene órgano de la filosofía, se orienta a recuperar la pregunta por el ser olvidado en las dinámicas de la concreción del mundo. El propósito aquí no es revalidar la propuesta teórica de Suvin, sino tener en cuenta los puntos de análisis que enriquecen las teorías filosóficas con la categoría de *espacio*, para plantear una poética contemporánea de la CF que tenga como base la concepción teórica del *habitar poético* heideggeriano, pilar de una poética pensada desde la filosofía analítica.

Para dar validez a los planteamientos preliminares, es vital abordar el análisis del concepto de espacio desde autores como Marc Auge (1993, 1995, 1998 y 2013), y su trabajo contemporáneo, antropológico y social, al tiempo que el estudio ontológico fundacional de un habitar poético del Ser en Martin Heidegger; dichas propuestas dialogan con el análisis del espacio literario en la CF. Tal organización no es arbitraria, tiene sentido en la medida en que se parte de la noción de un universo semiótico como referente y componente clave del hombre, para comprender su relación con el “Ser ahí”, el existir.

Dichos principios teóricos son el punto de partida para sustentar la propuesta de la investigación, al sostener que la CF propone una poética filosófica como argumento clave de su discurso literario⁶. Ella enriquece la experiencia vital humana, al dotar de sentido su propia realidad para criticar las lógicas más profundas del sistema social, donde el Ser se halla inmerso. Comprender en toda su complejidad la CF implica repensar al hombre en su postura frente al mundo; este género literario, visto como emancipación, expresión de la libertad y anhelo del hombre de la Sobremodernidad⁷, es una postura novedosa que critica la concepción clásica del género, reducido dentro de la tradición occidental.

En consecuencia, desde tal sustrato racional de la teoría literaria se conceptualizó el género como un subgénero evanescente, escapista, y no desde su base filosófica, que hoy permite conformar un pensamiento crítico y analítico cuyo punto de partida es una perspectiva literaria, poética filosófica. Por tanto, el universo de la CF plantea unas coordenadas y unos referentes espaciales no estáticos, sino dinámicos, que exponen las problemáticas

⁶ Para profundizar acerca de la apuesta teórica desde el campo de la filosofía, se recomienda la lectura de López, Y. A., Piraquive, N., y Ruíz, I. (2017).

⁷ Concepto desarrollado por el antropólogo francés Marc Auge, para describir: la aceleración de todos los factores constitutivos de la modernidad del siglo XVIII al XX, también llamada hipermodernidad.

y tensiones del ser humano actual. Así, es posible sustentar la afirmación respecto al género como trascendencia del mundo.

Ello se vislumbra no desde la visión mecánica de la realidad marcada por unas lógicas dominantes capitalistas, totalizantes y estigmatizadoras, sino mediante la resignificación del *logos*, el cual parte de un nuevo *topos*, donde el lenguaje cumple un papel esencial como mecanismo por el cual se revitaliza la experiencia humana. De modo que se resignifican las relaciones y se reorganiza la vida a través de todo un entramado de conexiones.

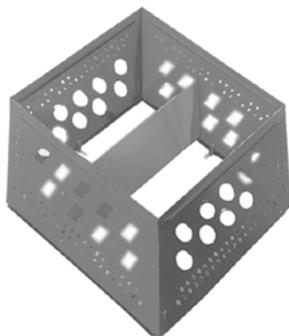
Esto no significa pensar la CF como salvación del hombre, sino como apertura de su propia experiencia, lo que conduce a una toma de conciencia sobre aspectos de la cultura, desestabilizando los cuadros de referencia, situando todo en un nuevo marco. El lector de CF descubre progresivamente las imágenes que proyectan los universos semióticos representados o recreados, que a su vez definen un nuevo *topos* reconfigurado mediante los recursos lingüísticos y narratológicos, el cual contiene códigos de nuevas conexiones semánticas que articulan todo este universo de sentido.

Frente a la crisis general de los sistemas de representación funcionales a la expresión artística, que supone el fracaso de la modernidad, se hace necesaria la construcción de una realidad simbólica a partir del universo ficcional, desvinculada de los determinismos propios del *logos* dominante, orientada a la representación de las nuevas crisis que afectan a la humanidad.

De esta manera, los datos inciertos, las frases aparentemente absurdas, los espacios extraños, las circunstancias artificiales y las palabras desconocidas son la génesis del texto de CF, pero no el sustrato fundamental. La articulación de tales recursos estéticos expresivos supone intencionalidades, que van más allá de formular denuncias, porque permiten innovar al sugerir contenidos y ejes temáticos nuevos, que aún desconocidos proyectan una realidad. Es decir que se desvirtúan los dogmatismos difundidos a través de los discursos hegemónicos; ya que su apuesta implica una dimensión filosófica para desarrollar una toma de posición.

En concordancia con la dimensión filosófica, el *topos* de la CF está elaborado en un *logos*, el cual se evidencia en el desencanto, lo efímero, el caos y la angustia en la que se halla el hombre actual sobremoderno. Las relaciones simbólicas presentan alteraciones frente a la realidad cultural definida como una civilización del espectáculo; el escenario mediático desacraliza las concepciones clásicas del hombre como ser histórico y social. Así, la CF se expresa en una alegoría literaria a partir de las inquietudes antropológicas y ontológicas de la humanidad.

Este nuevo estatuto de la lectura requiere además del esfuerzo y la voluntad, de un lector novel dispuesto a la complicidad, un



joven capaz de entrar en el juego, salir de sus prejuicios, ver desde afuera y extrapolar las inquietudes socioculturales de su propio ser, inmersas en la historia. La lectura estaría condenada a morir dentro de los límites de un grupo de privilegiados si no existiera la posibilidad de tratar temas universales, que pueden generar nexos con un número infinito de lectores, dispuestos a empeñar toda su energía en pensar qué hay más allá de aquellas páginas, es decir, a leer detrás de las líneas.

Así, la posibilidad de contemplar las mentalidades mutantes, extraterrestres, incluso las robóticas, permite desarrollar propuestas impensables en otros géneros literarios, experimentar mediante una construcción poética incita el asombro y el quiebre de los marcos de referencia frente al modo en que opera la literatura tradicional. Construir mundos complejos implica para el autor un proceso de creación difícil, por la falta de referencias cognitivas

y espaciales que conecten al lector con el texto, ya que no es comprensible para las mentes ancladas en la tradición percibir la realidad tecnológica en la que se hallan inmersos.

Explorar en este nuevo universo implica una apuesta lectora, de ahí su carácter de divergente, puesto que la capacidad necesaria para extrapolar e interpretar no está al alcance de la mayoría, pues exhorta a un esfuerzo poco habitual abandonado por algunos; por ello el lector de CF es genuino, más intuitivo que racional. Tal apertura de horizontes es prueba incuestionable del aporte de la CF, al renovar la posibilidad que brinda este género a todos los campos del conocimiento, en particular a la didáctica de la filosofía. En este sentido, los universos propuestos por el género literario hacen parte de la realidad del hombre contemporáneo y configuran su propia vida cultural.



“ El lenguaje cumple un papel esencial como mecanismo por el cual se revitaliza la experiencia humana. De modo que se resignifican las relaciones y se reorganiza la vida a través de todo un entramado de conexiones. ”



Conclusiones

Al abordar estas obras los jóvenes asumen gradualmente, mediante un trabajo didáctico, las herramientas necesarias para desarrollar una lectura crítica, al afianzar y fortalecer habilidades de comprensión y análisis. La experiencia demuestra que quien ha empezado a apreciar la CF en la adolescencia posee gran inteligencia y aptitud de análisis para empezar a reflexionar sobre su contexto inmediato y el mundo que enfrentará en la vida adulta.

La lectura de CF es esencial para configurar mentes abiertas, dotadas de gran relativismo cultural. Es, sin duda, una de las mejores preparaciones para vivir en el mundo de cambio vertiginoso de nuestros días. La continua exposición a otros universos, a otros planetas, a otras formas de entender la vida y organizar la sociedad, obliga a revitalizar nuestra propia existencia y así instaurar un mundo distinto, no corroído por la deshumanización.

En palabras de Barceló (2005), tal revitalización: “Resulta más fácil en la juventud, cuando la vida no ha forjado todavía la multitud de lazos que, demasiadas veces, estabilizan y fijan muchas de nuestras maneras de ver la realidad y entender las cosas” (p. 77). Al seguir estas directrices conceptuales es posible justificar por qué la

lectura crítica, pensada desde este género literario, es fundamental como instrumento de transformación del sujeto y sus prácticas culturales.

Así, fue posible ubicar la propuesta literaria de las ficciones distópicas como expresión de la sobremodernidad y la crisis de sentido del hombre actual, en una época de caos y ruptura de los vínculos sociales, de una sociedad del espectáculo. Se expuso claramente la forma en que la literatura de CF se convierte en un género trasgresor, en la medida que critica los avances de la ciencia y la razón instrumental en la relación del hombre con el mundo y la naturaleza, al plantear interrogantes claves para comprender el presente y reflexionar frente al futuro.

Esta apuesta investigativa hizo posible analizar los aspectos centrales de la literatura de CF, en referencia al sujeto, el espacio y el lenguaje, para demostrar el humanismo como elemento que concatena su escritura. Ello constituye una compleja red de significaciones entre el discurso literario de este género y la didáctica de la filosofía, que permite constituir una propuesta divergente, necesaria para el contexto actual de nuestras prácticas educativas.



Referencias

- Aínsa, F. (2006). *Del topos al logos: propuestas de geopoética*. Madrid: Iberoamericana.
- Asimov, I. (1981). *Sobre la ciencia ficción*. Barcelona: Edhasa.
- Auge, M. (1993). *Los no lugares. Espacio del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Auge, M. (1995). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Auge, M. (1998). *La guerra de los sueños: Ejercicios de etno-ficción*. Barcelona: Gedisa.
- Auge, M. (2013, Diciembre 27). Cómo repensar la ciudad. *El Clarín*, p. 2.
- Barceló, M. (2005). *Ciencia ficción, guía de lectura*. Barcelona: B, S.A.
- Barceló, M. (2010). Ciencia, divulgación científica y ciencia ficción. *Quark* (11), p. 35.
- Calderón, J. (2000). *Teoría y didáctica del género de ciencia ficción*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Capanna, P. (1992). *El mundo de la Ciencia Ficción: Sentido e historia*. Buenos Aires: Letra Buena.
- Cassany, D. (2010). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (Vol. 341). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, No. 32.
- Duque, F. (1995). *El mundo por dentro: Ontotecnología de la vida cotidiana*. Barcelona: Serbal.
- Heidegger, M. (1987). *Del camino al habla*. Barcelona: Serbal.
- Heidegger, M. (1994). *Construir, Habitar y Pensar. Conferencias y artículos*. Barcelona: Serbal.
- Heidegger, M., y Gabas, R. (2005). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Trotta.
- Lem, S. (1977). *Fábulas de robots*. Barcelona: Punto Omega. Ediciones Guadarrama.
- Lem, S. (1979). *Ciberiada*. Barcelona: Bruguera.
- Lem, S. (2001). *Solaris*. Barcelona: Minotauro.
- López, Y. A., Piraquive, N., y Ruíz, I. (2017, Julio-Diciembre). El espacio literario dentro de la construcción ficcional de una poética filosófica, desde el método ontológico y fenomenológico. La escritura ficcional divergente de Stanislaw Lem. *Sincronía. Revista de filosofía y letras*, Año XXI, No. 72. Obtenido desde http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/72/b8_174_197.pdf
- Mora, V. A. (1997). *Ciencia ficción: El humanismo de hoy*. México: Universidad Veracruzana.
- Rebetez, R. (1966). *La ciencia ficción: cuarta dimensión de la literatura* (Vol. 51). México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Asuntos Culturales.
- Rojo, M. R. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Suvin, D. (1994). *Metamorfosis de la ciencia ficción: sobre la poética y la historia de un género literario*. México: Fondo de Cultura Económica.



Formación humana, interculturalidad e inclusión desde el cine clásico de Cantinflas

Human formation, interculturality and inclusion from the Cantinflas classic cinema

Formação humana, interculturalidade e inclusão do cinema clássico de Cantinflas

José Eriberto Cifuentes Medina

José Eriberto Cifuentes Medina¹

¹ Doctorando en Educación, Universidad Baja California, México; Magister en Educación, Especialista en Educación con Énfasis en Evaluación Educativa; Licenciado en Teología, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Santo Tomás. Docente, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; correo electrónico: joseeriberto.cifuentes@uptc.edu.co

Fecha de recepción: 7 de junio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

La investigación expuesta en el presente artículo se centró en el análisis de la formación humana en estudiantes de educación a distancia, con la incorporación de la asignatura de “Humanidades, el cine de Cantinflas” al corpus académico. Se integraron veinte películas como objeto de estudio, buscando analizarlas desde la perspectiva de su aporte significativo a la formación humana, proyectando un vínculo con la eficiencia en el desempeño laboral y profesional. Se encontró que el cine puede ser fácilmente introducido en los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que implica una reflexión enriquecedora de la educación. Se dio una relación entre la formación humana y el cine clásico de Mario Moreno en el proceso formativo de los tecnólogos que fortalece el perfil profesional.

Palabras clave: Cine, educación a distancia, estudiantes, formación humana.

Abstract

The research presented in this article focused on the analysis of the human formation in online education students, with the incorporation of the subject "Humanities, the Cantinflas' Cinema" to the academic corpus. There were integrated twenty films as an object of study, seeking to analyze them from the perspective of their significant contribution to human formation, projecting a link with efficiency in professional performance. It was found that the cinema can be easily introduced in the contents of the teaching-learning process and that it implies an enriching reflection about education. It was developed a relationship between human formation and the Mario Moreno classic cinema in the formative process of the technologists which strengthens the professional profile.

Keywords: Cinema, online education, students, human formation.

Resumo

A pesquisa apresentada no presente artigo focado na análise do formação humana em estudantes de educação a distância, com a incorporação do tema "Humanidades, cinema de Cantinflas" para o corpus acadêmico. Ele eles integraram vinte filmes como um objeto de estudo, buscando analisá-los a partir de a perspectiva da sua contribuição significativa à formação humana, projetando um link com eficiência de desempenho trabalho e profissional Verificou-se que o cinema pode ser facilmente introduzido em o conteúdo do processo de ensino-aprendizagem e isso implica uma reflexão educação enriquecedora Aconteceu uma relação entre a formação humana e o cinema clássico de Mario Moreno no processo formativo dos tecnólogos que Fortalece o perfil profissional.

Palavras-chave: Cinema, educação a distância, alunos, formação humana.

Introducción

La propuesta de investigación que se presenta a continuación se trabaja desde la asignatura de Humanidades, contemplada en el plan de estudios y parte del área general, junto a: Competencias comunicativas y métodos de estudio, Cultura política y ética. La asignatura es considerada teórica y se orienta en los programas de: Gestión en Salud y Regencia de Farmacia; los cuales fueron objeto de estudio, en la primera se orienta en primer semestre y en la segunda en tercero.

El trabajo se realizó desde el ejercicio de la docencia y la libertad de cátedra, pero cumpliendo con los principios básicos de los micro currículos; se incorporó el cine clásico, desde la obra de Mario Fortino Alfonso Moreno Reyes, más conocido como “Cantinflas”, como una experiencia práctica, pues se considera que puede contribuir a la formación humana de los tecnólogos en Gestión de la Salud y Regencia de Farmacia, considerando que ellos, como agentes destinados a prestar sus servicios en el área de la salud, deben permear su vida de valores morales, éticos y sociales idóneos, que contemplen al ser humano integral, de tal forma que no pierdan jamás, justamente, su condición humana.

La investigación se encuentra enmarcada en un trabajo de carácter práctico, por lo que ha implicado que los estudiantes realicen un análisis de la formación humana, la inclusión, las humanidades, la interculturalidad y la globalización, todo, desde el cine de Cantinflas, desglosando los principios implícitos en la obra para lograr una formación integral e idónea como futuros agentes de la salud.

Se trata de una experiencia de aula en proceso de construcción, con avances en el campo de acción, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocada en la edificación sólida de una formación humana, con fundamentos claros de inclusión e interculturalidad, para lograr establecer un desarrollo social del estudiante, de tal forma que sea justo, equilibrado y que cuente con bases fuertes de valores, cuyo origen sea la familia y su desarrollo se dé en la escuela, integrándose al sistema educativo, pues la formación en valores es deber de todos.

Generalidades teóricas

En el desarrollo teórico de la investigación se parte de tres tópicos de profundización: Formación humana, inclusión e interculturalidad; los cuales contribuyen a fortalecer la experiencia de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las humanidades desde la perspectiva del cine clásico de Cantinflas.

La formación humana

El humanismo tiene su fuerza en la posibilidad de rescatar y preservar la libertad del ser humano y los Derechos Humanos, como elementos preciados en el ser y esencia de la sociedad; por ello:

Una de las tareas del humanismo es convertir al hombre en un ser humano a plenitud. Adquiere mayor significación en nuestro tiempo que experimenta una gran deshumanización [...] La naturaleza de lo humanístico demanda un tratamiento en el cual debe ir comprometida la formación integral del hombre, orientada en la interdisciplinariedad pertinente y en el diálogo entre disciplinas de complementación recíproca (Recio, 1998, pp. 53-54).

Es importante formar a los profesionales en la esencia del desarrollo, como seres humanos competentes en el saber; entendido este último como saber-saber, saber-ser y saber-hacer, cuyo centro vital sería el de ser, es decir, un profesional especializado en el saber humanístico. El humanismo ha de contribuir a la transformación humana del propio espíritu, que proyecte la esencia de tal plenitud de vida a los demás.

En cuanto a la esencia de las competencias, se hace necesario que el estudiante sea un ser humano integral en todo el sentido de la palabra, capaz de conocerse y descubrirse a sí mismo; tal vez así podrá ser mejor persona y agente generador de una transformación social, comprometido con el análisis y la valoración de la realidad, entre tanto:

Las humanidades están llamadas a cultivar los valores humanos, es necesario que tomen como propia la causa del hombre actual y busquen un nuevo humanismo, esta sería una estrategia para salvar el abismo que se da entre las ciencias y las humanidades. En tal sentido, las humanidades deben aceptar este reto, para que sean fieles al hombre e intérpretes de sus auténticas necesidades y problemas (Recio, 1998, p. 60).

En el nuevo humanismo, las humanidades deben renovarse y humanizar los programas universitarios, con más razón aquellos de carácter tecnológico. En el ejercicio de la docencia se trata de formar estudiantes como hombres capaces de “comprender el contexto en que se desenvuelve su devenir y su quehacer, pero también capaz de proponer nuevas opciones para mejorar la educación y desarrollo de actitudes que lo comprometan con dicha acción” (Recio, 1998, p. 61). Es una forma de ampliar el radio de acción educativo, incluso fuera del aula de clase, para que trascienda en la familia y el trabajo, aspirando a una Colombia mejor, más justa, más humana, más solidaria y en paz.

La historia juega un papel importante en la vida humana y en la sociedad, por lo que es importante saber que lo fundamental es “poner al alumno en contacto con la apasionante aventura humana, para que descubra que en el hombre hay más cosas dignas de admiración que de desprecio” (Echeverry, 1999, p. 59). Para el hombre no es fácil afrontar su propia realidad en su devenir histórico, pero le es necesario acudir a su condición humana para:

[...] que al tiempo que descubre, se familiarice con las distintas técnicas y recursos que, cuando los adquiera, le permitan su autónomo investigar, estudiar, analizar, ponderar, criticar, relativizar, no para la escuela sino para la vida, de modo que sienta orgulloso de ir conquistando herramientas que le permitan aprender haciendo, que le permitan aprender a aprender, que le den la certeza de que cuenta con los medios para afrontar la única tarea de su existencia: desarrollar al máximo sus posibilidades de ser fiel a sí mismo (Echeverry, 1999, pp. 59 - 60).

El ser humano necesita de la humanización de su condición, pues ésta se da en la realidad de comprender que es humano y de que, por ende, necesita formar su humanidad; una paradoja que al ser entendida le permite ver la responsabilidad de su papel en la sociedad. El cine clásico es un gran instrumento para la formación humana, pues permite preguntar el por qué de la vida e incluso intentar responder dichos interrogantes. Como espectadores, es posible experimentar una conmoción profunda y purificadora, y tomar conciencia de los mejores aspectos de nuestro ser, en definitiva, de nuestro sentido.

La humanización es necesaria en todos los campos profesionales y en todos los contextos donde se desenvuelve el ser humano entrando en relación con sus semejantes; esto es muy importante en la salud, escenario que ofrece múltiples ejemplos de negligencia por parte de quienes se desempeñan en las diferentes dependencias, claro, considerando las excepciones del caso, pues siempre hay quienes tienen un mayor desarrollo humanista.

Inclusión pedagógica

En medio de las diversidades humanas, pues independientemente de la teoría de origen del hombre (creacionista, evolucionista, etc.), una característica genérica es nuestra diversidad en esencia y existencia; a pesar de las similitudes genéticas, cada persona es diferente:

En toda sociedad coexisten las diversidades humanas. En cada situación concreta las mujeres y los hombres desean disfrutar los derechos económicos, sociales y culturales, especialmente el

derecho a la educación, pues saben que quienes no han tenido acceso a la escuela, si bien pueden estar presentes en el escenario social, discutir asuntos comunes y votar en cualquier proceso democrático [no pueden disfrutarlo a plenitud] (Munévar, 2008).

Un factor fundamental en la sociedad y en la educación es el de contribuir a que los humanos, a pesar de su diversidad, puedan convivir como especie y entre generaciones. El ser humano ha de comprender que existe la diversidad y que en este espacio puede excluir o incluir a sus semejantes: “este debate ha dado origen a la inclusión en la educación, una iniciativa que interroga tanto a la políticas públicas en abstracto como a las prácticas sociales en concreto” (Munévar, 2008). Así, las instituciones educativas tienen la necesidad de educar para la inclusión social, para comprender las diversidades de nuestra sociedad.

Se trata de favorecer el ingreso, permanencia y formación de los estudiantes en las instituciones educativas, para que quienes se encuentren en situación de diferencia social, económica, geográfica, lingüística, cultural o individual, puedan disponer de las condiciones institucionales para la inclusión en el desarrollo educativo; por ello es necesario introducir prácticas inclusivas en los agentes educativos, evitando:

Lenguajes excluyentes, avanzando con las repercusiones institucionales [que] se concretan con las necesidades e intereses de cada estudiante, el alcance de los enfoques educativos, la revisión de buenas prácticas escolares y la re-significación de los componentes del proceso educativo; esto es, de las complejas relaciones entre escuela e inclusión (Munévar, 2008).

Es pertinente trabajar los dos contextos de manera paralela, ambientes de exclusión y de inclusión en la escuela, para comprender las dos direcciones y evitar la exclusión a costa de lo que sea, más cuando se trata de educación. La inclusión ha de ser la bandera de los seres humanos, el respeto por la diversidad, cumpliendo los deberes y derechos como normas básicas de la sociedad.

En las instituciones educativas la inclusión “supone la definición de múltiples estrategias para abordar y resolver las resistencias emergentes; define el ejercicio del derecho a asistir a la escuela como el estar presente en un escenario en que se puedan vivir las experiencias académicas” (Munévar, 2008). Todas las estrategias de los docentes para evitar la marginación, la expulsión, exclusión o desarraigo de los estudiantes, han de ser tenidas en cuenta, pues todo lo que favorece la inclusión en el aula fomenta el desarrollo de la formación humana.

El reto de la educación inclusiva es eliminar todo acto de discriminación por discapacidad, cultura, género, religión o cualquier otra diferencia, para que los estudiantes dispongan, en la misma medida, de “las oportunidades para acceder a un currículo culturalmente valioso a tiempo completo, como miembros de una aula acorde con su edad, por incentivar los principios de participación (...) la protección de derechos y el cumplimiento de deberes” (Munévar, 2008). En tal sentido, el cine clásico puede contribuir a la formación humana de los estudiantes, pues desde diferentes películas promueve la inclusión social.

La interculturalidad

El desarrollo de la interculturalidad en la sociedad es un asunto complejo, pues favorece a unos y desfavorece a otros, ya que algunas personas podrían considerar el proceso como usurpación de su propia cultura; además, puede pasar de inter a multi-culturalidad, es decir, perdiendo principios de identidad propia que se mezclan con principios de la diversidad. Algunos ven este fenómeno como hecho favorable para los tiempos de la globalización, pero muchos sienten que se pierde un capital preservado por generaciones; así:

La interculturalidad reconoce las redes de relaciones sociales que se han constituido y construido a partir de la historia y la dinámica que se ha generado en el encuentro o desencuentro con el otro, de la interacción, las contradicciones, el intercambio, la sociabilidad y la reciprocidad, de los conflictos, las resistencias, las rupturas, los símbolos y el poder (González, 2005).

La interculturalidad puede verse como un proceso que pasa, de un diálogo entre las unidades de una sola cultura, a una conversación entre varias civilizaciones, o mejor, un movimiento que entrelaza a más de una cultura; por tanto, la escuela es un espacio en el que “el reconocimiento de la interculturalidad o de la diversidad cultural no debe ser un debate que se quede en lo estrictamente académico, sino que debe permear a la sociedad y en particular a la escuela como espacio de socialización” (González, 2005). Las cosas no son más fáciles cuando la escuela se define desde la homogeneidad, la uniformidad, por ello:

La interculturalidad es el producto de la relación que se establece entre los diferentes grupos étnicos de una región y, a su vez, la articulación de estos grupos étnicos con la sociedad hegemónica nacional. La interculturalidad toma como punto de partida los elementos propios de la cultura del grupo étnico local que se proyectan en relación con los otros, permitiendo la apropiación de ciertos elementos que para el grupo étnico local armonicen con su cultura o le sirvan para interactuar con otros grupos que entran en contacto con él (Forbes, *et al.*, 1992).

“ Se encontró que el cine puede ser fácilmente introducido en los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que implica una reflexión enriquecedora de la educación ”

Una sociedad intercultural es la que en su interior comporta varias culturas; un aula de clase puede ser intercultural cuando brilla el respeto por todos en igualdad de condiciones, agregando la participación de los grupos minoritarios y el respeto por sus tradiciones, costumbres, lengua, religión, etc. En tal contexto, los valores son necesarios para el desarrollo humano en medio de la diversidad, por ello se debe rescatar la cultura de los grupos minoritarios, pues hacen parte de la entraña de la sociedad, mucho más en las instituciones educativas, pues:

La educación ha sido un factor de desadaptación social y de violencia simbólica en el cual el ciudadano de un grupo minoritario termina por vivir apenado de su cultura y lengua ante su propia cultura y lengua, ante propios y extraños, sin saber de dónde viene ni para donde va. ¡Viva la santa aculturación! (Forbes, *et al.*, 1992).

El cine clásico de Cantinflas aporta desde a la formación del ser humano a la inclusión social y pedagógica en el contexto educativo, pues asume a la persona como ser para ser respetado en la sociedad, que ocupa un lugar y lo merece; tal como la interculturalidad, su cine es muy respetuoso de los principios de cada cultura y en cada contexto social. Junto a ello, vale la pena reconocer otros factores que se insertan en el proceso de inter y multiculturalidad, como la importancia de la globalización, que es:

[...] tanto un conjunto de procesos de homogenización, como fraccionamiento articulado del mundo, que reordenan las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas. O sea que estamos identificando una doble agenda de la globalización: por una parte, integra y comunica; por otra, segrega y dispersa (García, 1999).

La globalización contiene elementos que contribuyen a “borrar las diferencias (y a) reordenarlas a fin de producir nuevas fronteras, menos ligadas a los territorios que a la distribución desigual en los mercados” (Forbes, *et al.*, 1992). No solo se crean nuevas fronteras en el trabajo y el consumo: aumentan la eficacia al desconectar a quienes podrían organizarse para atravesarlas o derrumbarlas.

Metodología de la revisión

El trabajo se apoya en el enfoque cualitativo, mientras que el tipo de investigación corresponde al método descriptivo (Castillo, 2004), asignando una población y muestra acordes con el contexto del proyecto. Al emplear el enfoque cualitativo, es importante reconocer que éste implica:

Descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales (p. 9). [Se considera un enfoque abierto y] [...] en la mayoría de estudios cualitativos no se prueban hipótesis [...] se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados [...] y se fundamenta en una perspectiva interpretativa, centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (Hernández, 2010).

Por otra parte, el tipo de investigación aplicado fue el descriptivo, el cual permite “registrar las características, las conductas y demás factores de hechos y fenómenos (...) busca fundamentalmente describir, pues su objetivo no es comprobar explicaciones, ni hacer predicciones” (Castillo, 2004). La experiencia se desarrolló en la materia de Humanidades, particularmente en las carreras de Tecnología en Regencia de Farmacia, tercer semestre, y Gestión en Salud, primer semestre, con una población total de 82 estudiantes de los dos programas. De dicha población se tomó un 50% como muestra, especialmente de las ciudades de Tunja, Duitama y Sogamoso, y de la carrera de Regencia en Farmacia

Etapas del desarrollo

El proyecto siguió varias etapas, algunas ya se han abordado y otras se siguen trabajando: la primera, de diagnóstico, consistió en elegir una película y desarrollar cuatro partes, para luego socializar en el aula y retroalimentar el trabajo académico-investigativo; la segunda, trabajo de campo, donde se aplicó una encuesta a los estudiantes de manera que, luego de realizada la actividad, se diera paso a la investigación y su aplicabilidad en la vida y la academia, desde la idea de que el cine de Cantinflas contribuye a la humanización de los servicios de la salud.

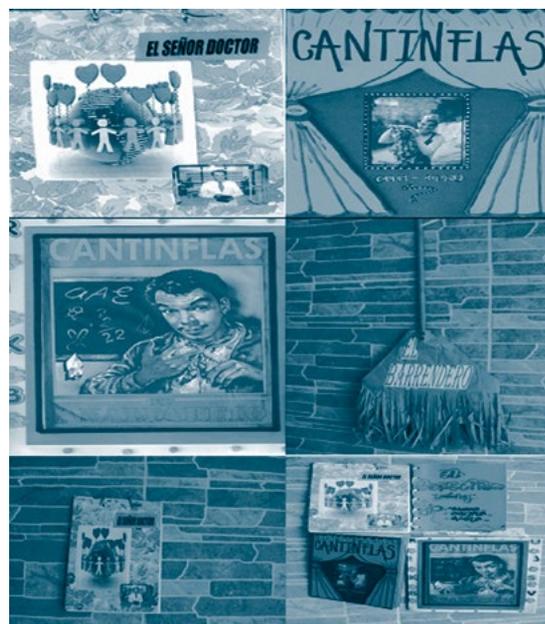
Resultados y discusión

Primera etapa

Proceso de diagnóstico que consiste en elegir una película y desarrollar cuatro puntos para luego socializar en el aula y retroalimentar. Se busca identificar los elementos necesarios para impulsar la formación humana de agentes en el área de la salud. A continuación se presenta una muestra del trabajo:

1. Luego de ver la película, sintetice a través de un dibujo o collage: Personajes principales; personajes secundarios y su relación con la interculturalidad, inclusión y las personas.
2. Elabore un texto de mínimo diez líneas con una reflexión exponiendo los aportes de la película a la educación y a la pedagogía para la inclusión.
3. ¿Cuáles son los aportes de Mario Moreno “Cantinflas” a: las Humanidades; la formación humana; la interculturalidad y la inclusión en la época de la globalización?
4. Elabore un organizador gráfico para presentar la síntesis de la película y su relación con la formación humana, la interculturalidad y la inclusión-

Figura 1. Exposición de trabajos



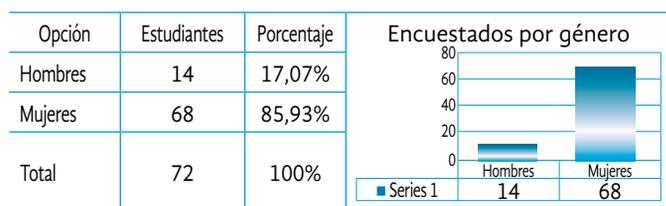
Nota. Fuente: estudiantes de Humanidades

Cada una de las veinte películas siguió los cuatro puntos de trabajo académico-investigativo y su desarrollo da cuenta de la creatividad de todos los estudiantes.

Segunda etapa

Corresponde al trabajo de campo, en este momento se aplicó una encuesta a los estudiantes de manera que, luego de realizar una actividad, investigaran y buscaran formas de aplicar lo aprendido a la vida y la academia; cuenta con doce preguntas que luego fueron analizadas; todo, a partir de una encuesta técnica, la cual permite recolectar datos de los individuos de una población e identificar sus opiniones, apreciaciones y puntos de vista. Aquí se aplicó una encuesta semiestructurada a ochenta y dos estudiantes de los programas de Regencia de Farmacia y Gestión en Salud de los CREAD de Tunja, Duitama y Sogamoso; participaron sesenta y ocho mujeres y catorce hombres de los tres CREAD.

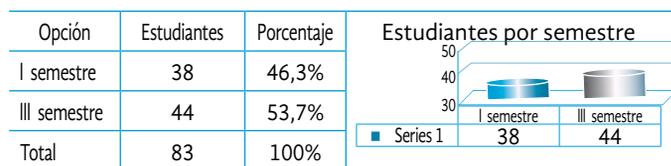
Figura 2. Generalidades por género



Nota. Fuente: información del instrumento aplicado

El estudio acude a dos de los programas adscritos a la escuela de Ciencias Administrativas y Económicas, asociados al área de la Salud: Regencia de Farmacia y Gestión en Salud. La población con mayor participación fue la femenina. Los dos programas son de pregrado en el nivel de tecnología, cuentan con un desarrollo normal de currículo en seis semestres y el estudio acudió a estudiantes que cursaban primer y tercer semestre al terminar II-2013 y en I-2014.

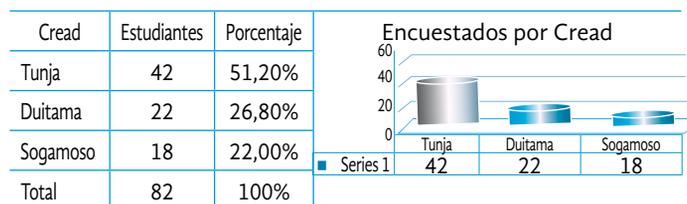
Figura 3. Estudiantes encuestados



Nota. Fuente: información del instrumento aplicado

En la facultad de Estudios a Distancia funcionan alrededor de 23 Centros Regionales de Educación a Distancia (CREAD), para el estudio se tomaron estudiantes de Tunja, Duitama y Sogamoso.

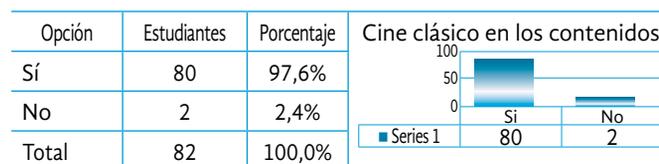
Figura 4. CREAD que participaron de la propuesta



Nota. Fuente: información del instrumento aplicado

El CREAD con mayor concentración de estudiantes es el de Tunja, pero se acudió a tres de ellos para tomar una muestra significativa, reconociendo que, por lo general, los estudiantes proceden de municipios aledaños a cada entidad. Se diseñó una encuesta de doce preguntas, de las cuales ocho fueron estructuradas, con posibilidad para justificar la respuesta, y cuatro para captar la opinión abierta de los estudiantes. La primera fue: ¿Considera importante introducir el cine clásico en los contenidos temáticos de la asignatura de Humanidades?

Figura 5. Cine clásico en los contenidos de Humanidades



Nota. Fuente: información del instrumento

Es pertinente comenzar por destacar las dos respuestas que no vieron pertinente la inclusión del cine clásico en la asignatura de Humanidades, la primera se centró en el hecho de que jamás le parecieron interesantes las películas de Cantinflas; la segunda señaló que sería más adecuado hablar de cine en humanidades, no solo de aquél centrado en un personaje. Sin embargo, pese a estas dos expresiones, hubo una mayoría de respuestas positivas frente a la inclusión del cine clásico; dentro de ellas, los estudiantes manifestaron que:

Permite aprender y comprender los valores de una manera práctica y brinda elementos para la formación como persona en el desarrollo de la sociedad y de una profesión.

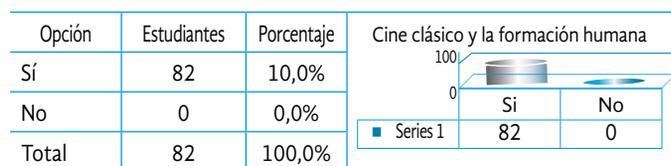
El cine de “Cantinflas” ayuda a dar sentido a un mundo sin sentido; a través de su forma jovial y agradable de actuar deja muchas enseñanzas para la vida.

Las películas contribuyen a enfrentar cada situación de la vida desde la profesión, a manejar el público como en la película de *Su excelencia*.

Las películas promueven la calidad de vida como seres humanos y la capacidad de resolver problemas cotidianos con agilidad, también contribuyen a que, desde las empresas de la salud se dé una excelente atención a clientes y pacientes.

La segunda pregunta fue: ¿Puede el cine clásico de Mario Moreno aportar a la formación humana de un tecnólogo?

Figura 6. Aportes del cine clásico a la formación humana



Nota. Fuente: información del instrumento aplicado

Las respuestas fueron definitivas, incluso las opiniones que expresaron que no era necesario incluir el cine de Cantinflas en los contenidos del área de Humanidades estuvieron de acuerdo para afirmar que dicho género sí aporta a la formación humana; al respecto, es posible destacar algunas opiniones:

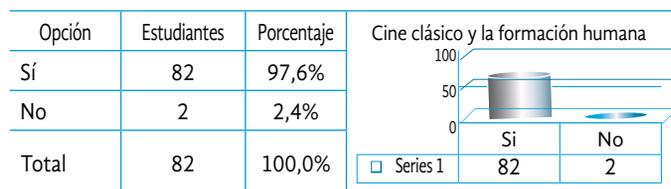
Sus películas tienen como base el servicio a la comunidad y ayudan a ponerlo en práctica durante el ejercicio de nuestra profesión, son geniales en la búsqueda de un ser humano muy humano, capaz de defender su dignidad.

Las películas, desde el contexto educativo y en la experiencia de enseñanza-aprendizaje propuesta por el docente, han invitado a la reflexión, a luchar por los ideales y forjar caminos de felicidad.

En mi caso personal, la película que vi y las que han socializado me han ayudado mejorar en el trato con los demás y a brindar mejor atención a los usuarios y clientes de la empresa.

En el aula de clase los docentes siempre enfrentan el gran reto de dar, de aportar lo mejor de sí a las generaciones del presente y el futuro, por ello buscan diferentes espacios; en tal contexto, se preguntó a los estudiantes: ¿Considera apropiada la asignatura de Humanidades para desarrollar lo pertinente al cine clásico?

Figura 7. El cine clásico en la asignatura de Humanidades



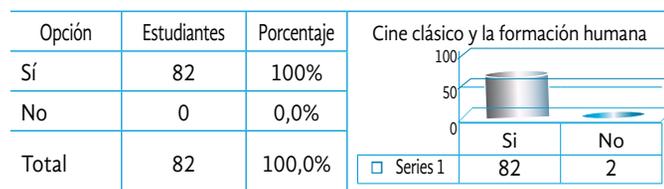
Nota. Fuente: información del instrumento

Dos estudiantes insistieron en que la asignatura no es el espacio apropiado para trabajar el cine, especialmente cuando es clásico y centrado en un solo personaje; además, consideran que hay otras asignaturas pertinentes para manejar este tipo de temas, pero no especifican cuáles podrían ser o por qué no es válido el ejercicio en esta materia. Pese a ello, 97,6% de la población estuvo de acuerdo en que la asignatura de Humanidades es apropiada para estudiar el ser humano, la formación humana y la inclusión pedagógica en el aula desde la perspectiva del cine clásico de Cantinflas; considerando que dicha estrategia permite dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar conciencia frente a su propio papel como estudiantes y como seres humanos en la sociedad. Concretamente, afirmaron:

Sí es pertinente que se vea en la asignatura de Humanidades, ya que contribuye a fomentar los valores morales; el cine de “Cantinflas” es genial para reflexionar acerca de la vida y valorar lo que somos y tenemos. Tal vez en otra asignatura no sería tan interesante ver las películas con la perspectiva que se puede ver desde Humanidades, pues acerca al ser humano a reflexionar sobre su ser y esencia, reconociendo sus principios y valores morales.

Algunos estudiantes del proyecto ya hacen parte del ejercicio laboral en el área de la salud, los demás visualizan la realidad a la que se enfrentarán; por ello se les preguntó: ¿Pueden las películas de Mario Moreno fortalecer los principios de la formación humana de quien presta un servicio a la comunidad desde el área de la salud?

Figura 8. Películas de Mario Moreno y formación de agentes de la salud



Nota. Fuente: información del instrumento aplicado

La totalidad de los estudiantes encuestados afirmó que las películas de Cantinflas fortalecen la formación humana que fundamenta el ejercicio como prestador de servicios de salud, llegando a conclusiones como que, en dicha área, es necesario ofrecer y recibir calidad, erradicando la negligencia hasta sustituirla por solidaridad, diligencia y respeto, llegando finalmente a la eficiencia. En tal sentido, expresaron:

En cada una de las películas sobresalen valores que es bueno que toda persona que trabaja en el área de la salud pueda poseer

como riqueza inagotable, tales como la amabilidad, la humildad a la hora de atender a alguien, y el respeto como principio vital de subsistencia en la sociedad.

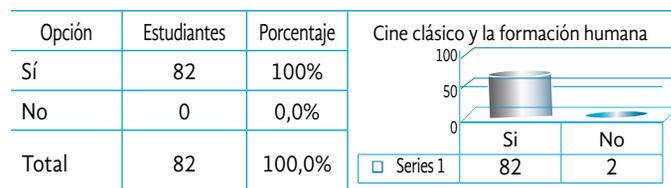
En casi todas las películas se evidencia la entrega, el amor y el sentido de pertenencia que se han de tener por el trabajo.

Cada película contribuye con un grano de arena para la construcción y formación de una persona integral, que sirva a la sociedad y busque el desarrollo social, preservando la dignidad del ser humano.

Las películas de Cantinflas fortalecen la formación humana, acompañan a quienes se desempeñan en el área de la salud, al llamar la atención sobre el trato a los demás; en ellas sobresale la importancia de cultivar valores como el servicio, la humildad, la colaboración y el respeto, esenciales para que quienes trabajan con la salud no vean al paciente como un negocio, con un valor económico, sino como un ser humano que requiere de la atención pertinente desde una visión que le dignifique, sin sufrir ningún tipo de exclusión.

Cada programa académico universitario cuenta con una misión, visión y un perfil para los futuros profesionales y el desempeño ocupacional; los estudiantes encuestados conocen los suyos, por ello se preguntó: ¿Puede el cine clásico, y las películas de Mario Moreno, fortalecer el perfil profesional y ocupacional del tecnólogo?

Figura 9. El cine de Mario Moreno y el perfil profesional



Nota. Fuente: información del instrumento aplicado

La respuesta es contundente y resulta de confrontar el perfil profesional-ocupacional y las películas de Cantinflas; los estudiantes afirman que el cine les ayuda a ser tecnólogos idóneos y personas de bien y con valores:

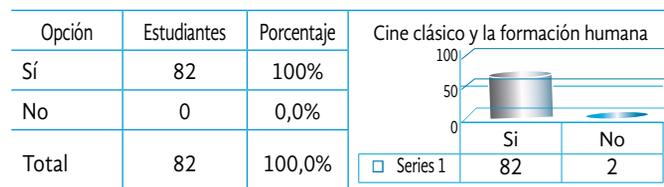
Las películas ofrecen el mensaje de que si nos comportamos como personas capaces de respetar la dignidad del ser humano, nos alejamos de la sociedad materialista en donde solo importa el poder, el tener y el placer; y pasamos a promover la esencia del ser humano integral, que apoya la inclusión de todos, es respetuoso de la diversidad y no pierde las buenas costumbres, la autenticidad y su humanidad.

Las películas expresan la importancia de la superación personal, el amor por la carrera que se está cursando y el valor de contar siempre con conocimientos actualizados, siempre siendo buenas personas; ese es el caso del *Señor Doctor* y de las demás películas, que dan claros ejemplos de que el ser humano puede superarse con respeto y dignidad por sí mismo. Pues todas las profesiones requieren saberes, pero es más importante saber ser persona con valores, así se podrá tener un punto de equilibrio entre estas dos realidades que desembocan en el ser mejores ciudadanos, con espíritu fuerte y bases sólidas para salir adelante.

Todas las películas me dejaron una gran enseñanza para la vida: la de luchar por ser mejor persona cada día sin pisotear la dignidad de nadie; también la necesidad de ser feliz con lo poco que se tiene y con lo que se hace, esto se refleja en cada película. Amar lo que somos y tenemos, también a quienes nos rodean, de esta manera la paz comenzará por casa, y donde hay paz habrá una felicidad que no excluye a nadie y que brilla para todas las personas sin distinción social.

A continuación se exponen los perfiles ocupacional y profesional de Regente de Farmacia y de Gestor en la Salud, con el fin de estrechar la relación entre ellos alrededor de la formación humana, destacando que es indispensable para el desarrollo social, mucho más cuando se refiere a profesionales en el área de la salud.

Figura 10. Las películas de Cantinflas y la inclusión



Nota. Fuente: información del instrumento aplicado

La investigación pregunta por la relación entre las películas de Mario Moreno y la inclusión o exclusión que se presenta en ellas; todos los estudiantes afirmaron que ninguna película presenta situaciones de exclusión. Se expresaron de la siguiente forma:

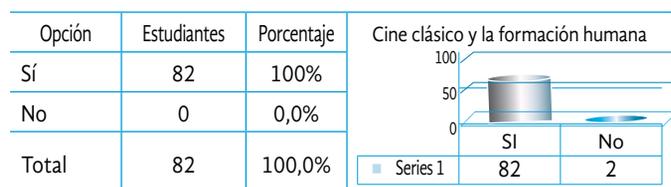
En todo momento el personaje principal combate la injusticia, evita que un gamonal del pueblo se aproveche de los pobres y los explote por el deseo del tener más. Se enfrenta a jefes orgullosos que humillan a sus empleados por diferentes razones y a quienes creen que por tener o saber algo más se aprovechan de los demás, llevándolos a la exclusión de la sociedad por miedo a la represión, la burla y otros aspectos que denigran y deshumanizan al hombre.

De las películas que se han visto, y de aquellas que han socializado los compañeros, se pueden evidenciar signos de exclusión hacia

una persona de manera radical, pues hay intentos, como en las películas *El Profe* o *El Padrecito*, en donde se quiere expulsar de la plaza pública a quien intenta sacar a la gente de la ignorancia, a los que buscan la felicidad de los demás. Es evidente la lucha por superar los brotes de exclusión social que se presentan, recuperando la dignidad del ser humano para incluir a los demás en la sociedad.

El trabajo también incluyó una pregunta por la relación entre las películas de Cantinflas y la interculturalidad; el fenómeno resulta importante en la medida en que existe un proceso de comunicación e interacción entre diferentes grupos sociales y Cantinflas quien, no permite que nadie esté por encima del otro, favoreciendo permanentemente la integración social y la convivencia. *La Figura 11* da cuenta de las respuestas.

Figura 11. El cine clásico y la interculturalidad

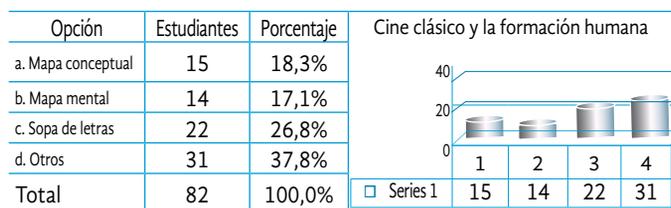


Nota. Fuente: información del instrumento aplicado

Para los estudiantes, el cine de Mario Moreno presenta una tensión por mantener el punto de equilibrio entre los distintos espacios, buscando acuerdos hasta llegar a la armonía social. Se da una lucha por el respeto a cada persona sin importar su condición religiosa, política o racial, evidenciando un apoyo irrestricto a la interculturalidad que favorece la autenticidad y lo propio de cada cultura, valorando las raíces y la tradición.

Por otra parte, la investigación se ocupa de la pedagogía en la enseñanza-aprendizaje, por lo cual ve la didáctica como un elemento dinamizador del proceso que da claridad visual y estratégica; por ello, también se preguntó: ¿Cuál organizador gráfico eligió usted para dar a conocer a sus compañeros la película que trabajó?

Figura 12. Organizadores gráficos



Nota. Fuente: información del instrumento aplicado

El organizador gráfico es una opción didáctica para construir aprendizaje significativo y facilita al docente la enseñanza proactiva. La representación gráfica permite la aprehensión y asimilación de saberes, contribuyendo a un proceso educativo dinámico, productivo y activo para docentes y estudiantes. Frente a la pregunta que comprendía al organizador gráfico, el mayor porcentaje de estudiantes se identificó con la opción “otro”, y el menor con la de “mapa metal”; es interesante la inclinación de los alumnos por la sopa de letras, pues sus ideas van más allá, planteando acrósticos, videos, dibujos y crucigramas, entre otros que exponen su creatividad a la hora de dar a conocer gráficamente la película que vieron y de paso socializarla.

La variedad de películas de Mario Moreno permitió que los estudiantes eligieran una de ellas para luego identificar distintos elementos, como personajes principales, secundarios, contextos, entre otros; aspectos de fondo, como la formación humana y valores; y aspectos como la inclusión e interculturalidad. Frente a ello se preguntó: ¿Cuál de las películas de Mario Moreno eligió para profundizar en la formación humana? A continuación se presenta el listado de películas y la cantidad de estudiantes que las vieron.

Tabla 3. Listado de películas

Nº.	Película	Número de estudiantes
1	El barrendero (1981)	
2	El patrullero 777 (1977)	
3	El ministro y yo (1975)	
4	Don Quijote cabalga de nuevo (1972)	
5	El profe (1970)	
6	Un Quijote sin mancha (1969)	
7	Por mis pistolas (1968)	
8	Su excelencia (1966)	
9	El señor doctor (1965)	
10	El padrecito (1964)	
11	El analfabeto (1960)	
12	El super sabio (1948)	
13	El circo (1963)	
14	A volar joven (1947)	
15	Romeo y Julieta (...)	
16	El mago (...)	
17	Los tres mosqueteros (...)	
18	Un día con el diablo (...)	
19	Si yo fuera diputado (...)	

Durante el proyecto, como se trata de un proceso de aula, se buscó descubrir aspectos como la formación humana, los valores

más significativos y la forma en que se expresan desde las cintas para la vida como tecnólogos; por ello, a la hora de socializar las experiencias, se preguntó: ¿Cuál fue la película que más le impactó? Este fue uno de los instantes más reveladores, pues dio lugar a las disertaciones orales, espacios de desarrollo social, de integración y de compartir como personas. Cada alumno tuvo tiempo y espacio para socializar la película que vio, y de realizar las diferentes actividades que le permitieron aprehender su experiencia; la película que impactó su vida no fue necesariamente la misma que escogió, pues algunos de ellos fueron tocados por la exposición de sus compañeros.

El trabajo desarrollado también requería preguntar a los estudiantes por sus reflexiones sobre los personajes principales y las escenas de la película que trabajaron; en términos generales, sus respuestas apuntaron a señalar que los personajes principales eran personas sencillas, humanas ante todo, preocupadas por su entorno y con situaciones de vida muy fuertes, incluso inhumanas. Allí entra el reto de *Cantinflas*: la humanización; desde una invitación para adaptarse y desenvolverse en cualquier situación o cultura. Las películas se desarrollan entre tensiones fuertes, con personas humildes, de gran corazón, y otras posesivas, que creen poder dominar a la sociedad y solo les importa el poder.

Evidentemente, los estudiantes señalaron a *Cantinflas* como el mejor de los personajes principales, una persona humilde, perseverante, humana y con mucho amor para dar; para ellos, su comportamiento se relaciona con el viejo refrán de: Haz el bien y no mires a quien. Sin importar el oficio que desempeñe, enfrenta cada situación de la vida evitando la exclusión, la discriminación, mientras favorece el respeto por la dignidad humana. Aunque algunos personajes principales actuaban como antagonistas, *Cantinflas* se enfocaba en dar a entender la importancia de favorecer la dignidad humana, los valores de cada persona ante la sociedad; desde allí, surge la lucha por lo que se quiere, porque en la vida hay que hacer posible lo imposible con sacrificios, fortaleciendo a personas que encarnen el deseo de felicidad, de hacer el bien.

Finalmente, la experiencia de ver películas durante la asignatura de Humanidades permitió afianzar en los estudiantes la idea de que es importante consolidar la formación humana dentro del perfil profesional y ocupacional; sin embargo, para comprobarlo se preguntó: ¿Qué enseñanza le queda, para su vida y formación humana, del trabajo realizado desde el cine clásico y las películas de Mario Moreno? Las respuestas de los estudiantes fueron positivas y dieron cuenta de múltiples enseñanzas personales obtenidas gracias a su experiencia con las películas, las cuales abarcaron su

vida personal, familiar y laboral, hasta concluir que la formación humana es indispensable para la sociedad:

En mi opinión, la película de *El Analfabeto* nos da una reflexión sobre no aprovecharnos de las personas que no saben, sino que, por el contrario, hay que ayudarlas. La mayor de las enseñanzas es que debemos prepararnos para la vida, pero no olvidar los valores que nos hacen verdaderas personas. Se trata de colocarnos en los zapatos de los otros para poderlos entender, comprender y ayudar; lo importante es constituirnos como seres humanos integrales, sin dejarnos influenciar por las condiciones de prejuicio.

Con sus películas, Mario Moreno se constituye en un educador de valores, da el ejemplo de que como personas tenemos errores pero que se pueden corregir con la buena voluntad. Es necesario mantener los principios de buena convivencia en el trabajo, en el hogar y en todo lugar de la sociedad; la enseñanza más importante es la de valores como el servicio, la honestidad, la humildad y la perseverancia, que nos llevan a constituirnos como verdaderas personas. Con *Cantinflas* se entiende que pueden existir problemas en la vida, pero hay que buscarles el lado bueno y amable si se quiere encontrar una posible solución; no podemos decaer en nuestros sueños, debemos convertir los obstáculos en fortalezas y fortificar nuestra formación humana, para aprovechar las oportunidades.

Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación pedagógica nace del trabajo en el aula de clase e involucró la intervención de los actores del acto educativo, estudiantes y docentes, desde la asignatura de Humanidades, consolidando el desarrollo curricular. La experiencia fue un mecanismo para aprender sobre la importancia de fortalecer la formación humana, los principios de inclusión e interculturalidad, en medio de un mundo globalizado, desde las películas de *Cantinflas*. El ejercicio se constituyó en un trabajo académico que dio frutos para el desarrollo de los contenidos de la asignatura de Humanidades.

El análisis de cada película permitió a los estudiantes encontrar situaciones que les resultan vitales para la formación en valores y, en ese sentido, la experiencia pedagógica arrojó resultados positivos que se hicieron evidentes en la socialización; las actividades fortalecieron el vínculo entre el alumno, la carrera y la sociedad, al punto de que no giraron alrededor de una calificación, sino de la sensibilidad que despertó en las vidas de los actores.

Referencias

- Argüelles P., D. (2010, Julio-Diciembre). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. *Revista Escuela de Administración de Negocios (EAN)*, No. 69, pp. 209-211.
- Castillo, S. M. (2004). *Guía para la formulación de proyectos de investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Echeverry, A. J. (1999, Enero-Junio). La historia en la formación humana. *Revista Gestión y Desarrollo*, No. 3, pp. 53-60.
- Forbes, O., et al. (1992). Cómo entendemos la interculturalidad. *Revista de Educación y cultura*, No. 27, pp. 17-19.
- García, C. N. (1999). La globalización y la interculturalidad narrada por los antropólogos. *Revista del departamento de Antropología*, No. 14, pp. 19-41.
- González, M. I. (2005). La escuela: espacio de reconocimiento de la interculturalidad. *Revista Pedagogía y Saberes*, No. 22, pp. 49-56.
- Gutiérrez, C. (1991). *La investigación en Colombia en las artes, las humanidades y las ciencias sociales*. Bogotá: Uniandes.
- Hernández, S. R., et al. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGraw Hill.
- Munevar, D. (2008). Articulaciones educativas para la inclusión de la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, pp. 36-57.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Madrid: Katz.
- Recio, A. (1998-Mayo). La formación humana y social en el área de Ciencias de la Educación. *Itinerario Educativo*, pp. 53-64.



Vivaz y Morales: animación educativa para promover conciencia ciudadana

Vivaz y Morales: educational animation to promote citizen awareness

Vivaz y Morales: animação educativa para promover a conscientização cidadã

Herman Mauricio Martínez Gamba
Eric Eduardo Ávila Torres
Tatiana Andrea Rincón Villegas

Herman Mauricio Martínez Gamba¹
Eric Eduardo Ávila Torres²
Tatiana Andrea Rincón Villegas³

¹ Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación, E-Learning y Redes Sociales, Universidad Internacional de La Rioja; correo electrónico: mauriciomartinez@ustadistancia.edu.co

² Magíster en Diseño y Gestión de Proyectos Tecnológicos, Universidad Internacional de la Rioja; correo electrónico: rexfarell@gmail.com

³ Administradora de Empresas, Universidad de los Andes; correo electrónico: tatianarinconv@gmail.com

Fecha de recepción: 7 de junio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

Con el propósito de fomentar el desarrollo de conciencia ciudadana, se diseñó la serie educativa Vivaz y Morales, basada en situaciones cotidianas de la familia Vivaz, quienes continuamente rompen las normas básicas de convivencia, y su contraparte, la familia Morales, quienes actúan bajo los principios de cultura ciudadana; este contraste permite generar oportunidades de autorreflexión y construcción de valores. Posteriormente, se presentó la animación educativa a un grupo de 194 estudiantes de grado sexto a undécimo en un colegio distrital y se midió su impacto inicial.

Palabras clave: Serie animada educativa, talleres cívicos, ADDIE, conciencia ciudadana.

Abstract

In order to encourage the development of citizen awareness, the educational series Vivaz y Morales was designed, based in everyday situations of the Vivaz family, who continually break the basic coexistence rules, and its counterpart, the Morales family, who act under the principles of civic culture; this contrast allows to generate opportunities of self-reflection and construction of values. Subsequently, the educational animation was presented to a group of 194 students between sixth to eleventh grade in a public school and its initial impact was measured.

Keywords: Animated educational series, civic workshops, ADDIE, citizen awareness.

Resumo

A fim de incentivar o desenvolvimento de consciência cidadã, a série foi projetada programa educacional Vivaz y Morales, baseado situações cotidianas da família Vivaz, que continuamente quebram as regras de coexistência e sua contraparte, a família Morales, que atua sob os princípios da cultura cívica; este aqui contraste permite gerar oportunidades de auto-reflexão e construção de valores. Posteriormente, a animação foi apresentada educacional para um grupo de 194 alunos de sexta a décima primeira série em uma faculdade distrito e seu impacto inicial foi medido.

Palavras-chave: séries educativas animadas, oficinas cívicas, ADDIE, consciência cidadã.

Introducción

En Colombia, particularmente en la ciudad de Bogotá, se evidencia una gran problemática respecto a la falta de tolerancia y cultura ciudadana. Esta situación se acentúa debido a la falta de políticas de gobierno apropiadas. Con el propósito de crear estrategias para fomentar la conciencia ciudadana en la ciudad, se propuso la creación de la serie educativa animada Vivaz & Morales.

Para la creación de la serie se ha tomado como base una metodología de diseño instruccional conocida como el Modelo ADDIE, adaptada a la norma ISO 19796, que garantiza la calidad en procesos de aprendizaje, formación y educación E-learning, con el fin de estructurar cada proceso, clasificándolo en cinco fases (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), que permiten dar cuenta de las estrategias pedagógicas, didácticas y técnicas que son empleadas en la producción de la serie.

En el presente artículo se describe el contexto de la educación cívica en Colombia y cómo las estrategias pedagógicas juegan un papel vital en el fortalecimiento de la conciencia ciudadana. Luego se describe en detalle el proceso de conceptualización, diseño y desarrollo de la serie animada. Finalmente, se relata la experiencia con el estudio de medición del impacto inicial de la serie en una institución educativa de la ciudad, en la que se indagó sobre su eficiencia, potencial y efectividad en el desarrollo del concepto de conciencia ciudadana.

Contextualización

Uno de los objetivos del actual gobierno nacional es promover una semiósfera que cree ciudadanos con altísimos niveles educativos y culturales; en palabras del mismo Presidente: “Colombia debe trazarse hoy una meta con la que todos nos podamos comprometer, ser la nación más educada de América Latina en el año 2025” (*El Tiempo*, 2014). Ahora bien, para lograr tal visión debemos entender la educación como un concepto holístico e integrador de la idiosincrasia; es decir, uno que articula, alinea y fija lo informativo, lo cultural y lo moral a la identidad colombiana.

Conseguir este objetivo y convertirnos verdaderamente en la nación más educada del subcontinente exige reformular aquellas prácticas sistémicas que van en contra de lo cívico y que hasta ahora han sido ampliamente aceptadas, difundidas, e incluso premiadas por diferentes actores de la sociedad colombiana. Nos referimos aquí particularmente a la cultura del “avivatazo”, la de “No dar papaya y no perdonarla jamás”, ideología que raya en lo antisocial, ya que tiene como premisa pensar en el individuo como

un elemento aislado y egoísta que ve solamente su propio beneficio y que condona la falta de empatía por los demás.

Salomón Kalmanovitz, ex codirector del Banco de la República, en su texto *Instituciones colombianas en el Siglo XX* (2001), señala cómo la sociedad colombiana ha perdido “su carácter comunal para entrar en una zona gris donde los individuos solo confían en sus familiares, donde hay una evidente amoralidad, deterioro de la comunidad y una individuación intermitente”. En esta línea de ideas, si queremos ser genuinamente educados y ser considerados una sociedad civil moderna debemos retomar la idea de comunión y de unidad como parte esencial de la colombianidad, y es precisamente ahí donde la presente propuesta busca tener un impacto. El proyecto apunta a identificar conductas “avispadas” que van en detrimento de la dinámica social; el canal es la animación, la metodología: didáctica por medio del humor, que se emplea como recurso estratégico para motivar y facilitar la comunicación y el aprendizaje.

En las últimas décadas, especialmente causado por el fácil acceso a la información, el proceso de enseñanza-aprendizaje dejó de ser monopolio de la institucionalidad, dando paso, a veces a regañadientes, a espacios que cubren una necesidad que la escuela, al estar anclada en una dimensión física, temporal e ideológica mucho más rígida, no es capaz de suplir. En efecto, la normatividad de los espacios de enseñanza-aprendizaje le dificulta competir con la flexibilidad y ubicuidad de los medios electrónicos.

Sin embargo, no sería justo responsabilizar a maestros, directivos y diseñadores de políticas públicas por esta condición propia de la escuela desde su misma aparición; después de todo, durante miles de años su objetivo fundamental ha sido preservar tradiciones y custodiar el conocimiento validado por expertos reconocidos por la misma escuela. Las tendencias y los cambios paradigmáticos son rara vez reconocidos a tiempo por esta institución; de hecho, como consecuencia de su institucionalidad, tiende a funcionar como anticuerpo que inmuniza a la sociedad frente al cambio, al obstaculizar la experimentación o cualquier forma de tendencia innovadora o divergente.

Es precisamente esta debilidad la que buscamos atender, frente a la cual Henry Giroux, fundador de la teoría de la pedagogía crítica, crítico cultural y considerado como uno de los pensadores educativos actuales más influyentes, diagnosticó como la necesidad urgente de crear nuevos ambientes de aprendizaje (1997). Al respecto, Jakeline Duarte, docente de la Universidad de Antioquia, Colombia, define el concepto de entorno de aprendizaje como:

Las interacciones producidas en el medio, su organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan (2003).

En consecuencia, es necesario reconocer que para crear un ambiente de aprendizaje, el diseñador instruccional debe tomar en cuenta que las tecnologías de la información y la comunicación han cambiado radicalmente la semiósfera en la que los individuos aprendían. Por lo tanto, si antes los espacios físicos y sociales de la escuela y el hogar solían bastar para configurar un entorno de aprendizaje efectivo, ahora se requiere articular espacios más distantes y heterogéneos en el diseño. Así, alineado con este objetivo, el proyecto Vivaz y Morales se creó buscando ser un elemento educativo que pueda ser articulado en un ambiente de aprendizaje que dialogue con muchos actores de la sociedad e integre todos los espacios de la ciudad en este proceso.

Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la conciencia ciudadana

Hace apenas poco más de 20 años Bogotá era reconocida por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) como la capital latinoamericana con mejor cultura ciudadana y, en la ciudad, se implementaban estrategias pedagógicas que hacían de la capital de Colombia un ejemplo de convivencia ciudadana. Hoy, sin embargo, estas iniciativas se han debilitado y la cultura del avivatazgo parece dominar la mentalidad capitalina. Con el propósito de disminuir dichos comportamientos y ayudar a fomentar la conciencia ciudadana surgió la idea de “Vivaz y Morales”, una serie animada que pretende poner en evidencia y aliviar comportamientos negativos de aquellos que quieren tomar ventaja de las situaciones, sin pensar en las consecuencias o en los efectos negativos que sus conductas puedan tener en otros.

Esta propuesta va en la misma línea de otras series producidas en el ámbito local que tienen como objetivo promover la conciencia ciudadana. Como ejemplo están “Los Manes X”, animado que, desarrollando el concepto de las tribus urbanas, muestra a un grupo de superhéroes dedicados a la defensa de los valores fundamentales y las diferencias culturales. Igualmente, en el ámbito internacional, es posible encontrar la serie animada Green Light (Luz verde), basada en un personaje que ayuda a los niños a aprender normas básicas de seguridad vial para prevenir accidentes de tráfico.

La idea de desarrollar contenidos educativos por medio de historias animadas en realidad no es nueva, aunque su realización sea rara y no tan difundida, esto se debe frecuentemente a la falta de profundidad en la psicología de los personajes y en el diseño de las historias, que lleva a caer en lo simplemente aleccionador o doctrinante, olvidando el elemento lúdico y estético que es el que verdaderamente hace que la audiencia simpatice con una serie y decida continuar buscando sus episodios.

Por su parte, Vivaz y Morales busca promover la conciencia ciudadana y desmitificar la filosofía del “dar y partir papaya” como parte fundamental de nuestra idiosincrasia; se propone mostrar una nueva perspectiva para la identidad colombiana, tomando distancia de esa idea de que somos un colectivo de individuos que debe aprovechar a toda costa las “oportunidades sin tener en cuenta las implicaciones éticas o el impacto de nuestro comportamiento en el entorno y en la sociedad de la que hacemos parte. La animación muestra de forma humorística, dentro del género de comedia de situaciones, cómo la cultura de la trampa y del avivatazgo no solo son conductas antisociales, sino también excesiva e incluso ridículamente complicadas para fines sencillos y cotidianos.

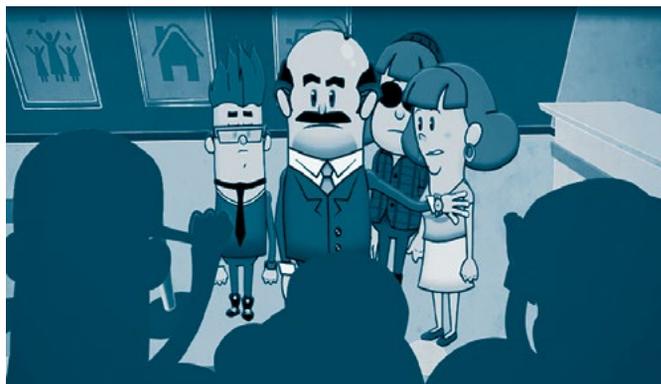
Vivaz y Morales: serie animada educativa para el fortalecimiento de la conciencia ciudadana

Básicamente, Vivaz y Morales constituye una crítica humorística a ciertos comportamientos antisociales y egoístas que frecuentemente vemos en diferentes lugares de la ciudad: transporte, oficinas, lugares de comercio y entretenimiento, entre otros, y muestra situaciones cómicas en las que la familia Vivaz se involucra en su afán por encontrar soluciones facilistas a la forma de llevar a cabo sus obligaciones. Los Vivaz son, en últimas, una caricatura de quienes que creen que “A papaya puesta, papaya partida”, y rompen continuamente las normas básicas de convivencia. Esta familia de “avispados” encontrará en cada episodio que su astucia no será suficiente para lograr sus objetivos y que, a pesar de sus esfuerzos, inevitablemente sus intentos por salirse con la suya acabarán en fracaso y ridículo. El grupo de la serie se completa con

“ La historia, en “Vivaz y Morales” se presenta el contraste entre lo que se debe o no hacer en cada situación, dando la oportunidad de autorreflexión y construcción de valores y conciencia ciudadana. ”

vecinos y familiares lejanos, de entre los cuales se destaca la familia vecina, los Morales, quienes aportan el contraste a las acciones de los Vivaz, pues son la brújula moral de la serie.

Figura 1. La familia Vivaz en aprietos



Nota. Fuente: Zuakatoon, 2015

La característica fundamental de la familia Vivaz, y fuente de su efecto cómico, es su tendencia a buscar métodos alternativos para llevar a cabo sus obligaciones; ya se trate de hacer fila en un banco, usar el servicio de transporte, manejar en la ciudad, o cualquier otra situación, siempre creen tener un mejor plan para conseguir sus metas; sin embargo, inevitablemente, fracasan y deben empezar de cero en cada una de sus empresas. La segunda familia, los Morales, tiene la carga educativa, pues para todos los estándares son ejemplares y demuestran un manejo perfecto de las competencias ciudadanas. La intención no es mostrar a esta familia como “autómatas que siguen las reglas sin ningún criterio propio, al contrario, son una familia balanceada y admirable en todo sentido, especialmente porque no carecen del sentido del humor.

La serie se fundamenta en diversos elementos innovadores, entre los que destaca su enfoque educativo, pues al finalizar cada episodio se presenta una lección de cultura ciudadana, transmitiendo eficazmente el mensaje y permitiendo su recordación en el público. Otro elemento característico es emplear el humor propio de las comedias situacionales como estrategia didáctica que permite a la audiencia desarrollar la conciencia ciudadana de forma divertida. A diferencia de otras series, que solo muestran la cara negativa de la historia, en “Vivaz y Morales” se presenta el contraste entre lo que se debe o no hacer en cada situación, dando la oportunidad de autorreflexión y construcción de valores y conciencia ciudadana.

El mensaje de cada episodio va dirigido al ciudadano en general, pero está particularmente ajustado para los jóvenes que cursan secundaria,

tratando de motivar una conciencia y una identidad que rompa con el estereotipo del colombiano que se aprovecha del sistema y de sus conciudadanos a la menor oportunidad. En esta medida, la escuela es un foro espléndido para esta serie, ya que permite la formación de conciencia desde una etapa primaria.

Metodología

Para la creación de la serie educativa Vivaz y Morales se ha tomado como base una metodología de diseño instruccional conocida como el Modelo ADDIE, adaptada a la norma ISO 19796, que expone un modelo de métodos que garantiza la calidad en procesos de aprendizaje, formación y educación E-learning. El enfoque tiene el fin de estructurar cada proceso, clasificándolo en siete fases (Planeación, Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación y Finalización), las cuales permiten dar cuenta de las estrategias pedagógicas, didácticas y técnicas que son empleadas en la producción de la serie.

Planeación y análisis de los contenidos educativos

En estas etapas el equipo interdisciplinario de Edukanova, compañía desarrolladora de contenidos educativos, se reunió para analizar los intereses y metas de la serie en términos educativos. Se identificó la necesidad de fomentar estrategias de fortalecimiento de la conciencia ciudadana en el contexto sociocultural actual, mediado por las tecnologías de la comunicación y la información. A raíz de esto, se plantearon los objetivos y el alcance del proyecto, promoviendo una serie web animada que pueda ser utilizada en contextos académicos. Además, se realizó la selección de las herramientas y técnicas utilizadas para el desarrollo de las animaciones (técnicas de *cut-out* y tradigital empleando el software Anime Studio Pro).

Diseño de la serie animada

Se planteó una estrategia acorde con las expectativas pedagógicas y surgió la idea de emplear el humor como estrategia didáctica para alcanzar un público infantil y juvenil. Posteriormente, se elaboró un esquema de los elementos significativos que hacen parte de la serie; se definió el nombre, las características de los personajes (rasgos físicos y de personalidad) y, finalmente, las situaciones en las cuales se desarrolla la serie. A partir de este momento, el escritor y creador de la idea original, Eric Ávila, redactó las escaletas de la primera temporada junto con el libreto completo de lo que sería el episodio piloto.

Desarrollo e implementación

La animación digital fue desarrollada por Zuakatoon, empresa conformada por un grupo de profesionales con experiencia en diferentes áreas del trabajo audiovisual, especialistas en animación 2D. En especial, dos profesionales se comprometieron con el proyecto, dando vida al capítulo piloto, ellos son Diego Alejandro López, quien se especializa en diseño de personajes y escenarios; y Didier Martínez, director de arte de Zuakatoon, estudio de animación. Ambos cuentan con más de diez años en el mundo de la animación, en los cuales han participado en proyectos de gran envergadura, como por ejemplo la serie animada *Profesor Súper O*, enfocada en desarrollar conciencia idiomática entre los más jóvenes. Al ver el potencial educativo de “Vívaz y Morales” los directivos de Zuakatoon no escatimaron esfuerzos para sacar adelante el capítulo inicial, esto, como parte de su compromiso y aporte a la sociedad.

Inicialmente, el diseñador instruccional, o artista de guion gráfico, Mauricio Martínez, realizó un guion gráfico (*storyboard*) del capítulo que describía detalladamente todos los elementos audiovisuales (audio, video, texto) que hacen parte de la animación. El guion gráfico fue enviado a Zuakatoon para convertirse en una pieza de animación digital. En este proceso de animación se preparan las voces, la musicalización y los efectos de sonido; de igual forma, se elaboran los personajes y los escenarios empleando una técnica de animación, en principio 2D mixta, que mezcla las técnicas de *cut-out* y tradigital, con el software *Anime Studio Pro* y maneja los personajes por medio de huesos y vectores, permitiendo movimientos naturales y una mayor expresividad. Las técnicas empleadas permitieron que el programa circulara en diferentes escenarios y canales de carácter público. El episodio piloto fue realizado en HD 1280 x 720 a 30 frames x segundo, su duración es de 3 minutos 30 segundos.

Evaluación y finalización

Durante las fases de Evaluación y Finalización se realizó una revisión del resultado para diagnosticar posibles fallos o errores en el contenido (gazapos, errores de ortografía, tamaño y tipo de letra, corrección política, diseño, etc.). De tal forma que si existiera un error fuera posible realizar el ajuste correspondiente y llegar al proceso final.

Técnica de animación *Cut-out*

La técnica empleada por Zuakatoon (Animación *cut-out*) es una de las más antiguas y simples de animación, por lo que cuenta con muchas formas y variaciones; esencialmente, implica animaciones

que se producen utilizando caracteres 2-D, en las cuales los animadores dividen los personajes en segmentos más pequeños para, posteriormente, mover esos segmentos paso a paso, tomando una captura, o frame, a la vez, para crear la ilusión de movimiento.

La animación *cut-out* se presta bien para representar movimientos rápidos o acciones continuas, lo cual oculta algunas de las limitaciones de los personajes recortables. Su principal ventaja es que un animador puede utilizar un solo dibujo, cortado en trozos, para representar el movimiento que de otra manera requeriría cientos de dibujos. Aunque esta técnica tiene múltiples ventajas, también tiene algunas desventajas, por ejemplo, no funciona bien para primeros planos, por lo que resulta complicado sincronizar el diálogo con el movimiento de los labios de un personaje (*lip sync*). Este tipo de animación se utiliza normalmente para las historias con duración de cinco minutos o menos.

Cut-out digital

Figura 2. Gildardo Vivaz [Técnica *cut-out*]



Nota. Fuente: Zuakatoon, 2015

Actualmente, la animación en el estilo de corte se realiza mediante software especializado, sustituyendo formas recortadas físicamente con imágenes digitalizadas o escaneadas. La animación *cut-out* es una técnica popular, ya que ahorra tiempo de producción y conduce a tamaños de archivo más pequeños en comparación con la animación en celuloide tradicional. La serie animada de Comedy Central, “South Park” (Sfetcu, 2011) se hizo originalmente usando papel físico, recortes, para luego emplear animación digital. En Vívaz y Morales se utilizó esta técnica para dar vida a los personajes y las situaciones cotidianas.

Técnica de animación Tradigital

Tradigital fue utilizado originalmente para referirse a las técnicas utilizadas en la creación de imágenes con métodos tradicionales y digitales, pero el término ha sido adaptado en varios campos, como el *marketing* y la ingeniería. La palabra se utiliza ahora para describir algo que combina conceptos tradicionales y digitales. Algunos autores (Beck y Katzenberg, 2004) usan el término “animación tradigital” para referirse a las nuevas técnicas de animación que combinan gráficos por computador y técnicas de animación de células tradicionales. Katzenberg menciona animaciones populares como *Toy Story* como un buen ejemplo de animación tradigital, en la que se evidencia la combinación de técnicas de dos y tres dimensiones (3-D) de animación.

Estudio de medición del impacto inicial de la serie

Con el fin de medir el impacto de la serie animada en un contexto educativo, se desarrolló la implementación de un taller cívico en una muestra de 194 estudiantes de grado sexto, séptimo, noveno, décimo y undécimo. Durante el ejercicio se recopilieron las percepciones que obtuvo el capítulo piloto de la serie *Vivaz & Morales*, con el fin de identificar su impacto inicial y cómo puede contribuir en el desarrollo del concepto de conciencia ciudadana en los estudiantes. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

Categoría 1: Serie animada como recurso innovador

El 59% de los estudiantes encuestados afirmó no haber visto una serie con un contenido similar en Colombia. Pese a que un bajo porcentaje encontró algún tipo de similitud con el profesor “Súper O” por su contexto educativo, *Vivaz & Morales* es una serie con una perspectiva particular y novedosa.

Figura 3. Factor Innovación.
Respuestas de estudiantes a la pregunta ¿Ha visto historietas como esta en Colombia?

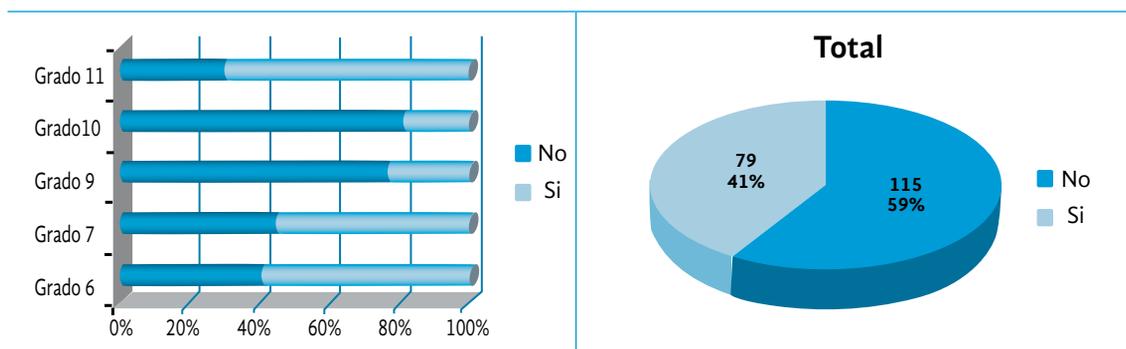
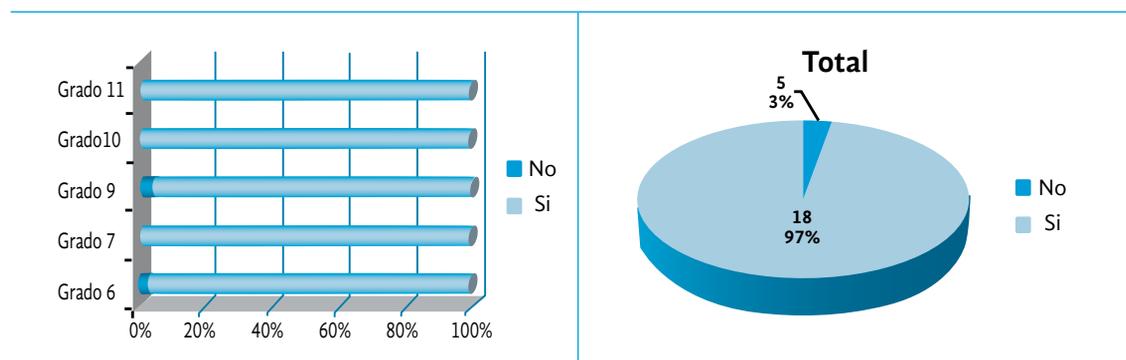


Figura 4. Factor conciencia ciudadana.

Respuestas de estudiantes a la pregunta ¿Cree que este tipo de comportamientos son frecuentes en la cotidianidad de los colombianos?



Categoría 2: Recursos como factores influyentes en el desarrollo de la conciencia ciudadana

En cuanto a la cotidianidad de los comportamientos, el 97% de los encuestados declaró que encuentra frecuentemente dichas formas de actuar.

Igualmente, los participantes manifestaron que existen diversos factores que influyen en actitudes poco cívicas como las representadas en las historietas. Entre los comentarios, se listan los más recurrentes:

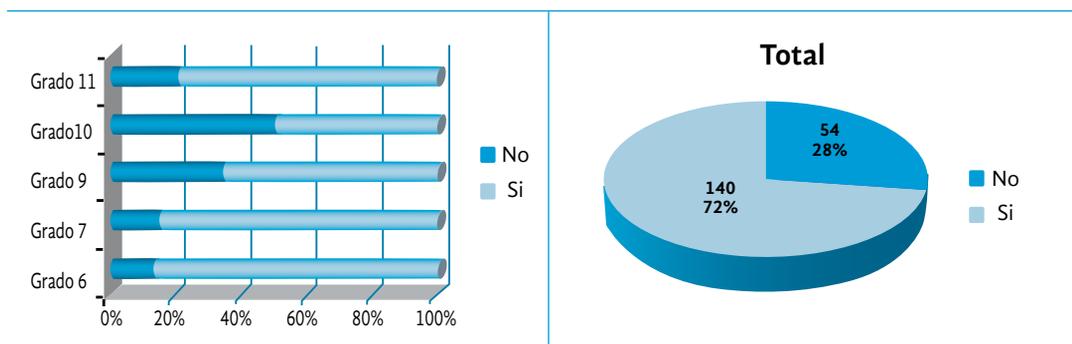
- Se está volviendo una costumbre que las personas produzcan lástima frente a otros para obtener recursos sin ningún sacrificio, por eso no hay respeto por los discapacitados, porque ya no hay credibilidad.
- No hay tolerancia y tampoco tenemos conciencia de nuestros actos.
- Falta prudencia, la gente no responde el turno.

- Prima el individualismo.
- Muchas personas inventan excusas y usan su creatividad negativamente para evitar hacer filas en lugares como estaciones y portales de Transmilenio, bancos y cinemas.
- Existe un tipo de personas que siempre está buscando hacer las cosas de la forma más facilista.

Categoría 3: Recursos como agentes motivadores en el contexto educativo

Con respecto al interés que puede generar en los encuestados la continuidad de esta serie, el 72% respondió que estaría dispuesto a continuar con la serie. Esto es prueba de que tiene un amplio potencial para ser implementada en contextos educativos, porque despierta curiosidad e interés y así es mucho más fácil lograr los objetivos propuestos en materia educativa.

Figura 5. Factor motivación. Respuestas de estudiantes a la pregunta ¿Estaría dispuesto a continuar viendo la serie?



Sabemos que adolescentes y jóvenes comparten aquello que consideran valioso e interesante. Por lo tanto, la consecuencia lógica de la encuesta es que, para ellos, los temas de Vivaz & Morales, y la forma de abordarlos, son interesantes y valiosos, pues el 99% estaría dispuesto a compartirlo con sus familiares y amigos cercanos.

Categoría 4. Recursos con el potencial de generar un cambio

Finalmente, se preguntó a los encuestados si una serie como Vivaz & Morales podría generar un cambio en los siguientes seis aspectos:

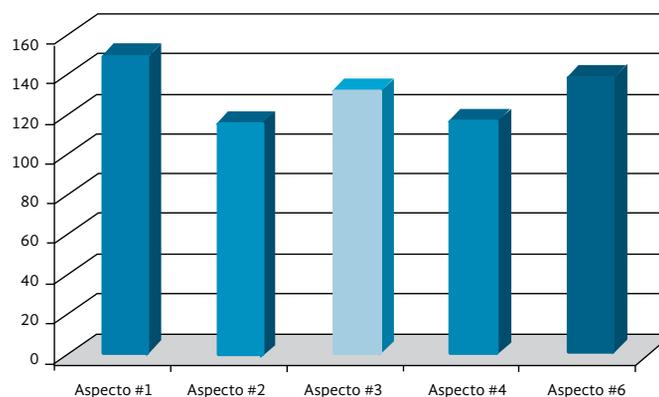
1. La conciencia ciudadana.
2. La convivencia y tolerancia.
3. Reflexión acerca de nuestro papel como ciudadanos dentro de la sociedad.

4. La percepción de comportamientos, hábitos y actitudes.
5. Identificar las consecuencias colectivas de ciertos comportamientos.
6. Responsabilidad de cumplir con las normas.

La mayoría de los estudiantes eligieron las opciones 1, 3 y 6, lo que permite percibir cuáles son los aspectos en los que la serie es fuerte y que pueden hacer parte de una campaña de conciencia social, como la que pretende incentivar Vivaz & Morales.

Generar conciencia ciudadana, impulsar un proceso de reflexión acerca de nuestro papel como ciudadanos dentro de la sociedad y tener la responsabilidad de cumplir con las normas, son los objetivos de la serie. Por lo tanto, es posible afirmar que Vivaz & Morales va en la dirección correcta para ayudar a formar una sociedad mucho más educada.

Figura 6. Respuestas de estudiantes a la pregunta. ¿Considera que la serie animada puede generar cambios en los siguientes aspectos?



Conclusiones

El análisis de las encuestas permitió ahondar en una variedad de temas que hace parte de la construcción del concepto de conciencia ciudadana en los jóvenes. En primer lugar, se reconoce por parte de los estudiantes un malestar producido por la falta de conciencia ciudadana. A pesar de su corta edad, perciben grandes falencias en los comportamientos de sus conciudadanos y reconocen actos de intolerancia e irrespeto que ocurren a su alrededor. Esto hace pensar, sin duda, en el papel que juega la educación y la tecnología en poner herramientas al servicio de la comunidad para ayudar a cerrar esa brecha.

En segundo lugar, se ratifica la serie animada educativa como un recurso innovador en el aula que resulta llamativo para la nueva generación de estudiantes. De acuerdo a los participantes, un recurso interactivo digital de estas características despierta curiosidad e interés y, de esta forma, es mucho más fácil lograr los objetivos propuestos en materia educativa. También se establecieron los diferentes aspectos sociales que podrían mejorar tras la implementación de estrategias pedagógicas que comprendan la utilización de la serie animada, por ejemplo, promover la conciencia ciudadana, permitir la reflexión acerca de nuestro papel como ciudadanos dentro de la sociedad y fomentar la responsabilidad de cumplir con las normas.

Por último, pero no menos importante, una serie animada permite a los estudiantes, a través de sus conocimientos previos, realizar un contraste entre la ficción presentada en la serie y su realidad cotidiana. Esta comparación les facilita, entre otras cosas, acceder a realidades más cercanas de una forma didáctica, lo cual les lleva a enfrentar y reflexionar sobre estas circunstancias, preparándoles para afrontar situaciones futuras. Con este formato el estudiante realiza asociaciones con la dinámica social; en otras palabras, revisa las formas diversas en que percibe su rol en la sociedad como ciudadano activo, agente de cambio y promotor de valores.

Líneas futuras de investigación

La serie Vivaz & Morales se desarrolla en ambientes universales y los temas que aborda han sido ampliamente estudiados por expertos en diversos campos, por lo cual puede ser adaptada a diferentes contextos y entornos. Como iniciativa, busca generar conciencia en temas de ciudadanía y civismo, especialmente, en aquellos que tocan la cotidianidad y en los que se puede ver claramente la incidencia de comportamientos negativos en la sociedad; el objetivo es involucrar a la mayor cantidad de ciudadanos y de espacios en un proceso de cambio y concienciación que guíe la consolidación del proyecto de desarrollo de cada ciudad.

Referencias

- Beck, J., y Katzenberg, J. (2004). *Animation Art: From Pencil to Pixel, the illustrated History of Cartoon, Anime & CGI*. Nueva York: Harper Design.
- Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, No. 29, pp. 97-113. Obtenido desde <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- El Tiempo. (2014). En 10 años, el país debe ser el más educado de América Latina: Santos. Ampliación de jornada escolar, nuevos modelos educativos y bilingüismo, claves para cumplir la meta. *El Tiempo*. Obtenido el 14 de Mayo de 2017 desde <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13492355>
- Kalmanovitz, S. (2001). *Las instituciones colombianas en el siglo XX. Libros de cambio*. Bogotá: Alfaomega.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales, y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Sfetcu, N. (2011). *The Art of Movies*. Morrisville: Lulu Press.



A propósito de *Décimo Grado**

About tenth grade

Sobre o décimo grau

Juan Camilo Jaramillo

* Este texto fue incluido como nota del autor, en la novela *Décimo Grado: un salto al vacío*, Intermedio Editores, Primera edición, diciembre de 2008 (ISBN: 978-958-709-801-3).

Juan Camilo Jaramillo¹

¹. Comunicación Social, Universidad Externado de Colombia. Asesor de la Rectoría, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Correo electrónico: juancaj1954@gmail.com

Fecha de recepción: 18 de julio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

El texto expone la íntima relación del autor y sus experiencias alrededor de la creación y producción de la serie de televisión colombiana "Décimo Grado", que marcó un hito en el tratamiento de los temas juveniles y su vínculo con la educación durante los años ochenta. El tono es personal y permite al lector acercarse a lo íntimo de trabajar con los temas educativos.

Palabras clave: Décimo grado, televisión colombiana, educación y televisión, pedagogía desde los medios.

Abstract

This text exposes the author's intimate relationship with his experiences around creation and production of the Colombian television program "Tenth Grade", which marked a milestone in the treatment of youth issues and its link to education during the eighties. The tone is personal and allows the reader to approach the intimacy of working with the educational issues.

Keywords: Tenth grade, Colombian television, education and television, pedagogy from the media.

Resumo

O texto expõe a relação íntima do autor e suas experiências em torno da criação e produção da série televisiva "Décimo Grau" colombiano, que marcou um marco no tratamento de questões da juventude e sua ligação com a educação durante o oitenta. O tom é pessoal e permite ao leitor para abordar a intimidade de trabalhar com as questões educacionais.

Palavras-chave: décima série, televisão Colombiana, educação e televisão, pedagogia da mídia.



Décimo Grado fue una serie de televisión episódica, nunca tuvo un gran argumento que se desarrollara en forma novelada; su estructura narrativa seguía el modelo de las series televisivas internacionales de la época, manejaba personajes con relaciones más o menos esquemáticas y proponía en cada capítulo un conflicto central que se resolvía en el transcurso del episodio o, en ocasiones especiales, durante dos partes, el famoso: “Esta historia continuará”, tan frustrante para el televidente de entonces. Hoy ese modelo prácticamente ha desaparecido, para dar paso a otros formatos como la serie por temporadas, la telenovela o la miniserie, que se caracterizan por desarrollar en varios capítulos un argumento con planteamiento, nudo y desenlace.

En la navidad de 1985, el entonces gerente de Cenpro Televisión, José Bernardo Toro, me propuso el reto de escribir una serie para televisión y me planteó cuatro ambientes posibles para desarrollar la historia: una parroquia de barrio, una plaza de mercado, las aventuras de un camionero o un colegio.

Escogí el último por tres razones básicas:

La primera, el hecho de que mi madre fue fundadora y rectora, por espacio de veinticuatro años, del Colegio Santa María de los Ángeles, y durante buena parte de mi infancia viví en las instalaciones de ese colegio en el barrio Belén de Medellín, en una enorme casa finca que permitía mantener separado nuestro hogar de las aulas y las oficinas administrativas; así que conocía muy bien la mecánica interna de un colegio y las situaciones cotidianas que suceden en él; toda mi adolescencia estuve cerca a la manera como fueron evolucionando en el tiempo los conflictos y situaciones propias de la vida escolar.

La segunda, mi admiración por el educador, a quien debo buena parte de lo que soy, don Héctor Jaramillo Muñoz, cuyo nombre real respeté en esta historia como un sencillo homenaje a su memoria. Rector del Liceo San Rafael de la parroquia de Belén, don Héctor acostumbraba sentarse a discutir con nosotros, los estudiantes, por el puro placer de argumentar; el salón donde dictaba su clase de literatura estaba decorado con frases como: “Esta es una universidad de bachillerato”; “El sustantivo el ser, el verbo el proceso”, o la que

más me gustaba “El mundo es un inmenso escenario donde la obra tiene un pésimo reparto”, del impredecible Oscar Wilde. Tenía una visión de la educación que inspiró la creación de don Rafael y que me he permitido resumir en una frase: “La labor del educador es formar sus propios interlocutores, personas con las cuales se pueda conversar de igual a igual, que miren de frente a los ojos y hablen con franqueza porque son libres, autónomas y con criterio”.

Y la tercera, que yo mismo había sido profesor en la secundaria y creía conocer el alma de los adolescentes.

En la navidad de ese año me dediqué a construir las bases dramáticas de la serie, haciendo juegos simbólicos solamente comprensibles para mí, como darle al personaje central el nombre del Liceo donde estudié parte de mi bachillerato; indagar en la historia bíblica hasta encontrar la clave dramática que le dio origen a la creación de Asmodeo, el antagonista; crear a Merizalde a partir del recuerdo de un compañero de mis primeros años de secundaria y, sobre todo, proponer como fuente de hipótesis dramática la confrontación entre una manera tradicional y autoritaria de entender la educación y otra, que no correspondía a ninguna escuela pedagógica específica, pero se fundaba en las convicciones de una personalidad democrática y abierta al diálogo. Mi primer borrador llevaba como título: “Salto al vacío”.

A partir de allí Décimo Grado fue una historia construida en forma colectiva; los primeros aportes vinieron del mismo Bernardo Toro y de la productora ejecutiva de la serie, Clara Marcela Barona de Ayerbe, quienes fueron responsables, entre otras decisiones cruciales, del nombre con el que finalmente salió al aire. A ellos se debe, y esto quizás fue lo más importante, la conformación de una dupla de libretistas, formula que la televisión colombiana ha seguido explotando con éxito, gracias a la cual se vinculó al proyecto como co-libretista un amigo de adolescencia, deliciosamente creativo, dueño de un humor maravilloso y con una impresionante noción de lo coloquial: Juan Guillermo Isaza, tan dueño de la paternidad de Décimo Grado como yo mismo. A él se debe el tono fresco y juguetón de la serie, me enseñó a escribir diálogos cotidianos y a no darme tanta importancia como autor, para permitirles a los personajes que existieran por sí mismos.

Escribimos a cuatro manos los libretos de Décimo Grado durante casi tres años, luego me hice a un lado para emprender otros proyectos y él permaneció al frente de la historia, cuidando de ella. Pero inevitablemente sus claves personales, diferentes de las mías, y las exigencias de la producción, fueron produciendo cambios y la serie evolucionó; el colegio se volvió mixto, don Rafael salió, dando paso a una rectora y el relato fue desplazándose, del nudo

“ Y, sobre todo, proponer como fuente de hipótesis dramática la confrontación entre una manera tradicional y autoritaria de entender la educación y otra, que no correspondía a ninguna escuela pedagógica específica ”

argumental que confrontaba dos visiones de la educación, al filón inagotable de las historias de adolescentes.

“Un salto al vacío” es una novela ambientada en la primera etapa de Décimo Grado; “Un salto al vacío” habla de la enorme cantidad de muchachos cuyas vidas, interesantes y ricas en conflictos, transcurren sin enfrentar los problemas que copan los grandes titulares y son tan queridos por la industria del espectáculo. Sostengo que un gran porcentaje de los jóvenes, hombres y mujeres, no son drogadictos ni marihuaneros aunque hayan consumido marihuana o drogas alguna vez en sus vidas; no son pandilleros pese a su participación eventual en peleas o grescas callejeras; no son violadores, ni prostitutas, ni padres adolescentes, pero han tenido experiencias íntimas. Y aunque a veces abusan del licor en sus fiestas y salidas, y quizás fuman más de lo que deberían, sus historias no bordean la crónica roja, ni son truculentas, pero también merecen ser contadas.

Siguiendo, quizás, algún principio de la dramaturgia mediática o el desesperanzador axioma periodístico: “la noticia no es que un perro muerda a un hombre, sino que un hombre muerda a un perro”, nos ocupamos usualmente solo de los que transgreden comportamientos que se consideran “normales”. Y con eso, en ocasiones, hacemos tabula rasa y etiquetamos como enfermos de rabia a la inmensa mayoría que nunca mordió a un perro. Personalmente prefiero la sabia recomendación de Hitchcock, en su inolvidable conversación con Truffaut: “Un drama es una vida común y corriente, a la cual se le ha quitado las partes aburridas”. La única licencia que me tomé como concesión al lector de hoy, que nunca vio la serie, fue actualizar los códigos referenciales de la manera más sutil que pude, por ejemplo, introduciendo el teléfono celular, que ni siquiera era imaginable en ese momento.

Varias decisiones de los productores explican, desde mi punto de vista, el éxito de la serie. Es difícil mencionarlas todas, pero algunas de ellas fueron tan importantes, que sería injusto no mencionarlas.

La decisión de entregar la dirección del seriado al desaparecido actor y director Jorge Emilio Salazar. El primer candidato para

dirigirla fue el cineasta Víctor Gaviria, quien trabajó con nosotros un tiempo demasiado breve, durante el cual nos legó, sin embargo, aportes tan importantes como la creación del simpático “Paletas”. Jorge Emilio apareció cuando Víctor se cerró en que la serie debía ser grabada en Medellín, y fue el gestor del tratamiento definitivo que tuvo. Me dijo, la primera vez que hablamos: “Los realizadores, como los caballos de carreta, tenemos anteojeras que nos impiden ver la realidad. Nos molestamos porque se cruza en el campo visual un vendedor de helados con su carrito musical, cuando esa es la realidad que debemos atrapar con nuestra cámara”. Jorge Emilio tomó la decisión de no grabar la serie en estudio, lo cual fue innovador para la época, y decidió convocar un *casting* de actores naturales, jugándose la por un esquema desconocido hasta entonces en la televisión colombiana, que le permitió reunir un grupo de muchachos de una frescura inédita y una credibilidad a toda prueba.

La elección del antiguo claustro del Colegio Técnico de la Salle, en la Avenida Jiménez de Bogotá, a un lado de la vieja estación de la Sabana, cuya hermosa arquitectura he tratado de describir en mi relato, imprimió a la serie una personalidad propia muy cercana al imaginario del colegio que teníamos los adultos de la época. Luego, por razones de producción, la serie se trasladó a escenarios más modernos en los cuales predominaba el ladrillo y las construcciones prefabricadas, espacio que, creo, es el más presente en el recuerdo de los televidentes niños o adolescentes de entonces, porque refleja mejor el estilo que se impuso definitivamente en la arquitectura escolar de nuestro país.

La decisión de entregar la factura visual de la serie a Alfredo Tapan, director de fotografía mejicano que, entre otras cosas, antes de *Décimo Grado*, ya le había planteado a la programadora la idea de hacer una historia sobre un profesor de matemáticas. Alfredo, con su rigurosa mirada estética, le dio a la serie una calidad formal tan sólida que aún pervive en la retina de muchos televidentes

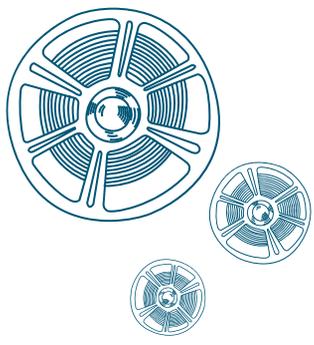
ya adultos, que en esa época disfrutaron y le dieron a la serie el espaldarazo de contar con una audiencia importante en un horario imposible: domingo a las cinco de la tarde.

La elección, de común acuerdo con el director, de Alejandro Buenaventura en el rol de don Rafael, un actor que supo personificar la ilusión y el ideal del educador de los nuevos tiempos. Muchas veces me encontré con televidentes desprevenidos que juraban que las historias de la serie tenían que ser producto de la sabiduría y experiencia que él supo imprimirle a su personaje. Igualmente la selección de Edilberto Gómez, un viejo actor del teatro, como don Asmodeo. Edilberto y Asmodeo se fusionaron como un solo ser y personificaron magistralmente la eterna confrontación entre represión y libertad en la formación de los jóvenes.

Finalmente, y así he querido ordenar esta apretada remembranza por obvias razones, el factor que quizás ha tenido mayor incidencia en el hecho de que por lo menos el nombre “*Décimo Grado*” haya sobrevivido al paso del tiempo, y a la prueba de fuego de la interminable lista de series de televisión exitosas producidas en la televisión colombiana durante estos veintidós años, fue, sin duda alguna, la música de Jaime Valencia.

Jaime hacía por aquel entonces varios programas musicales para CENPRO TV, entre ellos, el recordado *Disco Platino*, de donde salieron muchos de los cantantes que luego hicieron historia en el país, y cuando Bernardo Toro le pidió un tema para el nuevo seriado, no solo buscó el apoyo del compositor Iván Benavides para pedirle que escribiera la letra de la canción, que aún hoy cantan los muchachos en sus promociones, sino que regaló su trabajo y compuso muchas otras canciones, unas con letras de Juan Guillermo y otras con letras mías, que le dieron a la serie el tono juvenil y moderno que supo ganarse el alma de los colombianos.







La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria

The teaching of reading comprehension through Afro-Hispanic stories in fifth grade students of Primary School

O ensinamento da compreensão leitor através de histórias afrochocoanos em estudantes do quinta série do Básico Primário

Nidia María Rentería Rentería

Nidia María Rentería Rentería¹

¹. Licenciada en Básica Primaria, Universidad Tecnológica del Chocó; Docente de tiempo completo, Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, Bagadó. Candidata a Magister en Educación, Universidad de Medellín; correo electrónico: preciosanidia@hotmail.com

Fecha de recepción: 25 de junio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

La comprensión lectora es la capacidad para interpretar y analizar críticamente un texto, dando cuenta de su estructura superficial o profunda. Especialmente en la básica primaria abordar el tema es un gran reto para los maestros, pues deben garantizar que sus estudiantes puedan identificar las intenciones comunicativas del texto y demostrar sus niveles de lectura. Por ello, es importante utilizar los cuentos afrochocoanos para que reconozcan lo propio, fortaleciendo la identidad cultural. El objetivo principal del trabajo fue mejorar la comprensión práctica de la lectura usando los cuentos afrochocoanos como estrategia en el grado quinto de primaria. En este artículo se exponen los resultados de una investigación cualitativa que partió del enfoque de acción participativa. Los resultados dieron cuenta de los problemas estudiantiles en cuanto a la comprensión lectora y de la importancia de usar estrategias didácticas (talleres) para fortalecerla.

Palabras clave: Comprensión lectora, cuentos, lectura, enseñanza.

Abstract

Reading comprehension is the ability to interpret and analyze critically a text, giving an account of its superficial or deep structure. Specially in the basic primary the approach to the subject is a great challenge for teachers, as they must ensure that their students can identify communicative intentions of the text and demonstrate their reading levels. Therefore, it is important to use afrochocoanos tales in order to help students to recognize themselves, strengthening their cultural identity. The main objective of this work was to improve the practical understanding of reading by using afrochocoanos tales as a strategy in the fifth grade. In this article we expose the results of a qualitative research which started from the participatory action approach. The results showed the student's problems regarding the reading comprehension and the importance of using teaching strategies (workshops) to strengthen it.

Keywords: Reading comprehension, stories, reading, teaching.

Resumo

Compreensão de leitura é a capacidade interpretar e analisar criticamente um texto, dando conta de sua estrutura superficial ou profundo. Especialmente em A abordagem básica básica é uma grande desafio para os professores, eles devem garantir que seus alunos possam identificar intenções comunicativas do texto e demonstrar seus níveis de lendo Portanto, é importante usar as histórias afrochocoano para que reconhecer os seus próprios, fortalecendo identidade cultural O objetivo principal de trabalho foi para melhorar a compreensão prática de ler usando histórias afrochocoanos como uma estratégia em o quinto ano do primário. Neste artigo expõe os resultados de uma pesquisa qualitativa que começou da abordagem de ação participativa. Os resultados relataram problemas dos alunos em relação ao compreensão de leitura e a importância usar estratégias de ensino (oficinas) para fortalecê-lo.

Palavras-chave: Compreensão de leitura, histórias, leitura, ensino.

Introducción

En la labor docente se está expuesto a múltiples situaciones que llevan a investigar o indagar sobre hechos particulares del aula de clases. Lo cual permite identificar, diseñar e implementar nuevas estrategias para mejorar la práctica de aula y enriquecer los procesos pedagógicos y didácticos con los estudiantes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, siempre hay problemas que requieren de un manejo diferente y a veces no se sabe cómo abordarlos; entre ellos, está la baja comprensión lectora en el componente pragmático de los estudiantes del grado quinto, que ha llevado, particularmente en la institución intervenida, a obtener bajos resultados académicos y en las pruebas externas.

Teniendo en cuenta tales situaciones, el proyecto desarrollado se apoyó en la lectura de cuentos afrochocoanos como herramienta para fortalecer la comprensión lectora del componente pragmático. Lo que permite a los estudiantes conocer su entorno social, cultural, político y económico, las características del contexto al cual pertenecen, facilitándoles un conocimiento que repercutirá positivamente en el rendimiento académico y en los resultados de las pruebas Saber y demás exámenes externos.

Por ello, la importancia de esta investigación radica en que la lectura de los cuentos facilitará al estudiante comprender la intención y propósitos de lo explícito e implícito de un texto; además de permitirle evaluar la utilidad de la información para que pueda adecuarla al contexto comunicativo mientras, al tiempo, relaciona la información con situaciones cotidianas, pues el contenido de los cuentos se asemeja al diario vivir de los estudiantes, lo cual favorece su comprensión; pues:

El tomar como eje la comunicación de los saberes culturales propios de cada contexto (rural, urbano e indígena), poner en primer plano la construcción social del conocimiento y asignar un rol fundamental a la intervención del maestro en esa construcción, un maestro liberador no tanto transmisor ni mediador, ya que un maestro en la intervención llega a ser controlador de cosas, y el determinante de las convenciones sociales y en la liberación se empodera a los estudiantes para que cuestionen la realidad social que lo provea (Yayli, 2009).

Resulta entonces evidente la necesidad de crear ambientes que motiven a los estudiantes por la práctica de la lectura como base principal para el análisis, interpretación y comprensión de cuentos afrochocoanos, partiendo de lo propio, de nuestras tradiciones, para que puedan establecer una relación con su contexto, animándolos a conocer y comprender las tradiciones de su entorno sociocultural y así fortalecer sus competencias comunicativas.

Además, la aplicación de esta estrategia busca que los estudiantes desarrollen una postura crítica, investigativa, participativa y comprensiva, y que puedan aplicarla en diferentes situaciones de la vida. Por su parte, los docentes pueden aprovechar esta oportunidad para emplear la lectura de cuentos afrochocoanos como herramienta para el fortalecer la comprensión lectora en el componente pragmático y como táctica para rescatar nuestras costumbres y tradiciones ancestrales.

Durante el proyecto fueron evidentes los problemas de lectura de los estudiantes del grado quinto de primaria en el colegio, especialmente en comprensión lectora para el componente pragmático, situación que se refleja en un bajo rendimiento académico y en los resultados de las pruebas Saber. Esto se debe a la falta de hábitos de lectura, pues muchos presentan apatía hacia la misma y solo la practican cuando se da en forma obligatoria, a lo cual se suma un mal uso del tiempo libre y la falta de dotación en las bibliotecas de la institución.

Para enfrentar la situación, se vio en los cuentos afrochocoanos una herramienta para alcanzar objetivos, pues su lectura proporciona elementos contextualizados basados en hechos sociales, culturales, políticos y económicos. Para lograrlo se tomó como guía el Taller Intervenido de Pérez (2012), el cual buscaba fortalecer el componente pragmático, guiando así el objetivo principal del trabajo: mejorar la comprensión lectora en el componente pragmático, utilizando los cuentos afrochocoanos como estrategia en el grado quinto de primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, Bagadó, Chocó.

Al tiempo, resultaron fundamentales las reflexiones de Aguilar (2006), quien utilizó el cuento para mejorar la comprensión lectora de los niños de quinto de primaria en Yucatán, México. Durante su trabajo se desarrolló un plan de acción organizado por sesiones: la primera se llamó “Vamos a trabajar con el cuento”, y buscaba que los estudiantes hicieran una correcta interpretación del mismo mientras elaboraban un cuento partiendo de sus propios saberes; en la segunda, “Conociendo el cuento”, se buscó que identificaran cada uno de los personajes y sus acciones y, por último, en la tercera sesión, “Trabajado con el cuento”, se logró un avance notable. Aunque algunos alumnos no identificaron al narrador y el papel de cada uno de los personajes, la mayoría identificó el rol de cada personaje.

El aporte de Aguilar (2006) permitió analizar las propias prácticas de aula, ya que invita a plantear una contextualización de las actividades diseñadas; también fue útil para diseñar y ordenar cada

uno de los talleres de aplicación, teniendo en cuenta el contexto, sin obviar las formas de vida, costumbres y elementos culturales; pues juegan un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Ramírez (2001) también contribuyó al presente trabajo desde la estructura que planteó; su investigación partió de los resultados de un diagnóstico y de una prueba inicial de comprensión lectora que se realizó en la institución, con lo cual planteó un problema: ¿Cómo mejorar la comprensión lectora de textos narrativos (fábulas) en el grado 4? Desde allí formuló una propuesta basada en las fases de la comprensión o momentos de la lectura: antes, durante y después; y en los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, por medio de la implementación de talleres pedagógicos apoyados en el uso de las TIC.

El uso de pruebas de comprensión lectora permitió a Ramírez analizar los resultados y la trascendencia de la implementación de los talleres y, para ver el impacto de la propuesta, hizo un seguimiento a todo el proceso a través de las clases, evaluando continuamente para observar los avances de los estudiantes hasta que, al final, se pudiera comprobar si los alumnos superaron las dificultades iniciales. Los resultados fueron favorables, pues se notó un buen desarrollo del proceso de comprensión lectora en textos narrativos y en preguntas semiestructuradas de nivel crítico-intertextual, que fueron los lugares con mayores falencias de los estudiantes; de allí se procedió a buscar alternativas para mejorar el proceso lector.

Ramírez (2001) contribuyó en la implementación de este proyecto desde la importancia de las estrategias de intervención, pues no solo son significativas, sino que se asemejan a lo que se busca y se quiere lograr: fortalecer la comprensión lectora a través de cuentos afrochocóanos en el componente pragmático; para ello son importantes los momentos de la lectura, ya que a través del entusiasmo que se logre despertar en los estudiantes durante estos momentos se garantizara el éxito en los procesos de comprensión, sin dejar de lado los niveles de lectura, ya que con ellos se elaboran distintos procesos de comprensión textual, dándole diversas miradas a un mismo texto.

Ahora, desde otra perspectiva, fue necesario sustentar teóricamente esta investigación, de tal forma que se justificara la intención de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Para ello se recurrió a Joibert (s.f.), para quien la comprensión se facilita:

Quando hay un propósito claro de lectura de los textos: hallar un dato, reconstruir la idea global, criticar las ideas claves del autor. El modo de leer está determinado por este propósito. Lo

problemático en algunas aulas es que los estudiantes leen todos los textos de la misma manera, pues los propósitos no suelen ser claros, ni significativos, ni diversos. Lo que predomina es leer para responder preguntas que supuestamente determinan si un estudiante entendió o no (p. 12).

La lectura es un proceso cognitivo por medio del cual se establece una interacción entre el lector y el texto, y genera una comprensión del mismo a través del reconocimiento de la idea o ideas principales que este aporta, y del mensaje que transmite el autor, lo cual da lugar a la reconstrucción de significados o conocimientos, según la capacidad interpretativa e interés del lector. La lectura es una habilidad que adquieren las personas a través del aprendizaje de códigos, imágenes y signos que les permitirán interpretación y comprender un texto; leer es saber entender un escrito.

Así, de acuerdo con Solé (1987), la lectura es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito; en la comprensión interviene el texto, su forma y su contenido, al tiempo que el lector, sus expectativas y conocimientos previos. Saber leer no es solo decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de forma concreta, sino que se trata de comprender aquello que se lee, de ser capaz de interpretar los aportes del texto y de construir el significado global del mismo; ello implica identificar la idea principal del autor, el propósito que lo lleva a desarrollar el texto y la estructura que emplea.

En tal sentido, vale la pena recordar a Cassany, cuando afirma que para leer se deben tener en cuenta tres niveles: literal, inferencial y crítico, pues, de acuerdo al interés, ello facilita extraer información explícita e implícita de un texto. La lectura literal, espontánea e inmediata, es el primer momento, aunque quienes la practican permanecen en ella sin seguirlo. El nivel inferencial exige mayor participación del lector, quien deberá inferir lo no dicho en el texto, encontrando qué quiere decir y qué calla; reconociendo que el texto implica lo dicho, explícito, y lo no dicho, implícito, la idea es preguntar por qué dice lo que dice, qué no dice y cuáles son los presupuestos e intenciones ideológicas y pragmáticas. Finalmente, la lectura crítica es un esquema que recupera todo lo que la lectura literal ignora y la inicial promete; es capaz de canalizar de manera orgánica el conocimiento producido en todo el proceso de lectura; es un objetivo, no un resultado e implica una mayor conciencia de la lectura. La lectura crítica es lo “deseable” para el proceso lector.

Junto a ello, es importante tener en cuenta los períodos dedicados a la lectura, pues ello facilita la comprensión; de acuerdo con Solé (1987) los momentos antes, durante y después de la lectura funcionan como estrategias susceptibles de desarrollarse para comprender el proceso lector y lo que ocurre en la mente de quien

lee. En cuanto a una posible preparación previa, para ayudar a los estudiantes en su comprensión lectora, Solé divide el momento en seis partes: Ideas generales, motivación para la lectura, objetivos de la lectura, revisión y actualización del conocimiento previo, establecer predicciones sobre el texto y generar preguntas.

Por otro lado, Cooper (1990) destaca la importancia del resumen en el aula. Dicho proceso consiste en enseñar a desechar la información repetida, a determinar cómo se agrupan las ideas en un párrafo para encontrar formas de englobarlas, e identificar una frase-resumen del párrafo, para luego formular y responder preguntas, pues ellas no siempre y no solo sirven para evaluar, sino que funcionan como estrategia esencial para la lectura activa.

En cuanto a la comprensión pragmática, Escandell (1999) plantea que la pragmática es una disciplina reciente introducida por Morris, quien utilizó el término por primera vez para designar la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes. De este modo, la pragmática pasaba a ocupar un lugar junto a la semántica y la sintaxis, tomando el lenguaje tal y como se manifiesta, es decir, inmerso en una situación comunicativa concreta.

Como señaló Bajtín (2010), las lenguas no solo son sistemas de signos, sino entidades culturales e históricas. Lo que es evidente es que el desarrollo de la lingüística ha repercutido en los estudios de literatura y de poética literaria. Los tres elementos de la teoría lingüística, sintaxis, semántica y pragmática, tienen tareas muy concretas, siendo la pragmática la única área que se aplica al lenguaje natural (y no los lenguajes formales); este análisis pragmático del lenguaje incluye su aplicación a la literatura (Bajtín, 2010, p. 1).

Desde tal perspectiva resulta necesario hacer alusión al cuento, ya que es parte fundamental en esta propuesta investigativa, particularmente el cuento afrochocoano, que implica los valores culturales de una comunidad y de un grupo étnico. Los cuentos chocoanos toman denominaciones diferentes, de acuerdo a los contextos donde se narran:

Cuentos de novena, involucran animales, su narración es durante toda la noche, ayudan a mantener despiertos a los acompañantes. Mientras que los cuentos de familia van encaminados a formar, para vencer el miedo y armarse de valor, señalaban a héroes como: “Juan sin miedo, al diablo y a las doncellas que éste se captaba”. Este tipo de cuentos se han diversificado, a su vez, en mayores y menores y así se denominan a los contadores y contadoras de los mismos (Ayala, 2014, p. 1).

La escuela también ha jugado papel importante en la transmisión de normas de comportamiento a través de los cuentos, empleándolos

como elementos de la tradición oral, analizándolos y llevando a niños y jóvenes a su estudio para identificar la función formadora, mediante la actuación de sus personajes y de la moraleja.

Por ello el cuento, desde la literatura chocoana, permite al estudiante de grado quinto comprender textos basados en las propias experiencias, que se transforman en imaginación y fantasía; por ejemplo, con el cuento de la “Bocachica Encantada”, su lectura posibilita imaginar que un pez puede hablar y conceder deseos. Así, se puede argumentar que los cuentos chocoanos son importantes, porque rescatan costumbres, creencias y tradiciones, narradas a través de hechos sociales, culturales, religiosos y políticos, que dejan siempre una enseñanza y conciencia al lector, permitiéndole, en algunos casos, reflexionar sobre ciertas conductas, fortaleciendo la comprensión lectora y la formación en valores.

Como los cuentos afrochocoanos son narraciones de hechos o sucesos reales, imaginarios o fantásticos, tienen como objetivo principal dejar una moraleja que contribuya a fortalecer valores humanos; los cuentos fueron tomados como estrategia de lectura, atraen el interés de los estudiantes por la contextualización de la información que contienen, que está basada en experiencias personales, lo que facilita la comprensión del mensaje mediante la extracción de datos explícitos e implícitos, y de la evaluación de la utilidad de dicha información en la reconstrucción de significados.

Metodología

El estudio se enmarca dentro de la investigación acción educativa, recurso que permitió identificar y abordar el problema de comprensión lectora, componente pragmático, de los estudiantes de grado quinto en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, Bagadó, Chocó, quienes han enfrentado dificultades que se evidencian en los bajos niveles demostrados durante las pruebas académicas internas y externas. Como respuesta, se desarrolló una innovación de comprensión lectora a partir de cuentos afrochocoanos. La pertinencia de la investigación acción radica en que funciona como adaptación de la teoría que se traduce en la práctica pedagógica, dando lugar a un docente que investiga mientras enseña.

La población que participó del estudio fue de 25 estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, Bagadó, Chocó, cuyo rango de edad estuvo entre los 9 y 13 años. El trabajo se planteó a partir de tres categorías de análisis: Procesos de comprensión lectora; Comprensión pragmática y Cuentos afrochocoanos; las cuales funcionaron desde la implementación de 10 talleres de intervención y una prueba de

salida, que buscó reconocer la mejora en la comprensión lectora en los estudiantes.

Para el análisis e interpretación de la información se tomaron en cuenta instrumentos y técnicas de recolección que permitieron registrar y evaluar el proceso, dando a conocer el impacto negativo o positivo. Los instrumentos fueron un test de entrada, para identificar los niveles de lectura de los estudiantes; un diario de campo, para registrar lo que acontecía en el aula, la participación de los estudiantes; una rejilla y una lista de chequeo. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, pruebas de comprensión lectora de entrada y salida y los talleres que se llevaron a cabo durante la intervención.

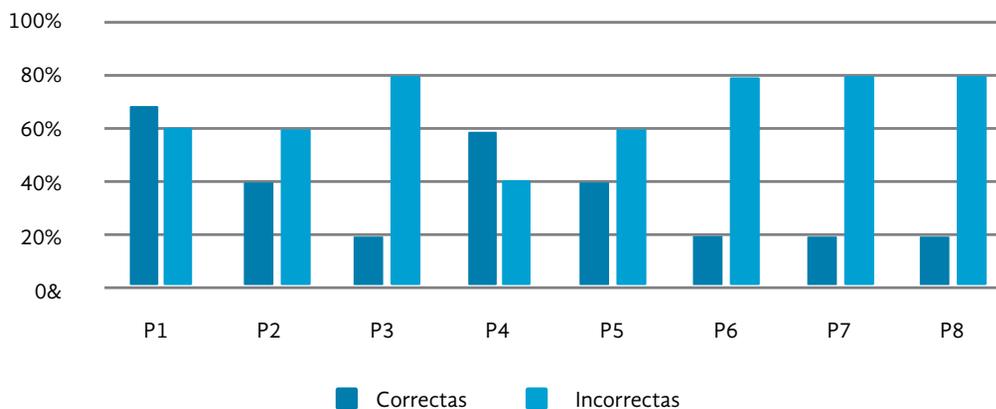
Resultados

Se tuvo a bien diseñar una ruta de análisis para dar a conocer el camino recorrido, teniendo en cuenta unas categorías que permitieron clarificar los procesos de lectura y comprensión

pragmática, a la vez que la contextualización de información para la construcción de nuevos significados a través de la lectura de los cuentos; en tal sentido se diseñó una prueba de entrada, 10 talleres y una prueba de salida, todos basados en la comprensión lectora.

Para aplicar la prueba se escogió el cuento afrochocoano “La bocachica encantada”, de Manuel Montenegro; se tuvo en cuenta la pragmática como categoría de análisis para diseñar la prueba de comprensión lectora y una prueba de salida, conformadas por el mismo taller de lectura comprensiva. El modelo incluyó ocho preguntas tipo saber, de selección múltiple con única respuesta, para el componente pragmático en los niveles inferencial y crítico. Las pruebas fueron aplicadas a la muestra representativa para determinar el estado inicial de comprensión lectora; para el estado final se realizó un análisis luego de aplicar los 10 talleres interventivos de comprensión pragmática. A continuación se expone la gráfica con los resultados obtenidos en la prueba de entrada.

Tabla 1. Prueba de entrada para comprensión lectora, estudiantes del grado 5°



Los resultados demostraron que, para la primera pregunta (P1.), un 40% de los estudiantes respondió de manera correcta, mientras el 60% lo hizo de manera incorrecta; ello permite concluir que la gran mayoría de la población tiene problemas para caracterizar el posible narrador del texto y su situación comunicativa; los estudiantes no contextualizaron la información y ello no les permitió inferir la intención comunicativa del texto. En la segunda

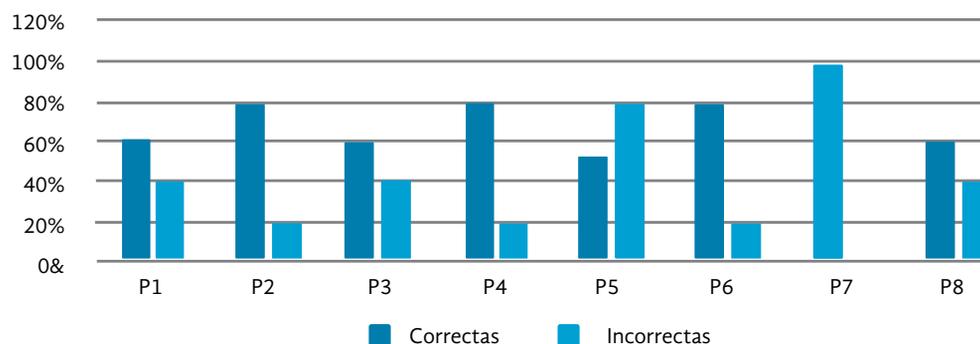
pregunta (P2.) se observó que el 40% de los estudiantes respondió de manera correcta y el 60% de manera incorrecta; al igual que en la primera pregunta, se presentan dificultades para comprender las intenciones y propósitos del texto.

El 20% de los estudiantes respondió correctamente la tercera pregunta (P3.), y un 80% lo hizo de manera incorrecta; esto significa que la mayoría de la población presenta falencias para

evaluar la información del texto y adecuarla al contexto referido en el mismo. En la cuarta pregunta (P4.) se observó que el 60% de alumnos respondió correctamente y un 40% incorrectamente, esto se debe a que poseen un nivel aceptable de lectura literal, pues les fue posible identificar el propósito del texto, atendiendo a sus necesidades en un contexto comunicativo particular. Para la quinta pregunta (P5.) hubo un 40% de respuestas correctas y un 60% de incorrectas; el problema se debe a que, en el nivel literal, los estudiantes tienen dificultades para elaborar una hipótesis del texto a partir de las intenciones comunicativas.

El 20% de los estudiantes respondió correctamente la sexta pregunta (P6.) y el 80% lo hizo incorrectamente; el resultado se refiere al nivel inferencial de lectura, los estudiantes tienen dificultades para identificar las estrategias discursivas de quien habla en el texto. Un 20% respondió correctamente la séptima pregunta (P7.) y 80% en forma incorrecta, el resultado permite inferir que, en el nivel literal, los estudiantes tienen grandes dificultades para hacer inferencias del texto leído, teniendo en cuenta las ideas centrales. Finalmente, el 20% de la población respondió correctamente la octava pregunta (P8.) y el 80%, lo hizo de forma incorrecta, los estudiantes tienen problemas en el nivel literal para relacionar la información ofrecida por el texto y situaciones comunicativas cotidianas.

Tabla 2. Prueba de salida para comprensión lectora, estudiantes del grado 5°



Los resultados de la Gráfica 2 dan cuenta de la mejoría de los estudiantes en la prueba de salida, que está ligada directamente a la aplicación de las estrategias didácticas para la enseñanza de comprensión lectora en el componente pragmático. Para el nivel literal (preguntas P3, P4, P5, P7 y P8) obtuvieron un promedio aproximado de 75% de respuestas correctas y de un 25% incorrectas; esto significa que la mayoría de ellos está en capacidad de formular hipótesis teniendo en cuenta la intención comunicativa, de identificar las ideas centrales del texto y de relacionar la información con situaciones comunicativa cotidianas. Por otro lado, en el nivel inferencial (P1, P2 y P6), hubo un 68% de respuestas correctas y un 32% de incorrectas; esto se debe a que los estudiantes mejoraron notablemente en su capacidad de identificar las características de quien enuncia el texto y de la situación comunicativa del mismo; además, tienen la facultad de comprender la intención comunicativa y de identificar lo implícito del texto.

Entre la prueba de entrada y la de salida, cada uno de los ítems presentó una mejora en el nivel de comprensión lectora para el componente pragmático, el porcentaje de aciertos fue mayor en cada una de las preguntas, así que los veinticinco estudiantes lograron avances significativos con la lectura de textos afrochocoanos, mejorando su comprensión en el componente pragmático y desarrollando las competencias comunicativas necesarias de acuerdo con los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, s.f.); dichos avances describen a continuación para cada categoría.

Categoría: procesos de comprensión lectora

Los estudiantes presentaban bajos niveles de comprensión lectora que se reflejaron en los resultados de las Pruebas Saber 2014 y 2015 y en las actividades de lectura en el aula; esto llevó a diseñar e implementar un propuesta de lectura de cuentos afrochocoanos como estrategia para fortalecer los procesos de comprensión,

con ello se logró una interacción entre el lector, el texto y el contexto. La propuesta constó de la aplicación de una prueba de entrada, que permitió conocer el estado inicial de comprensión; 10 talleres de lectura comprensiva, que facilitaron el proceso, pues la contextualización de la información en los textos implicó el logro de los objetivos, y una prueba de salida que dio cuenta de los resultados, los cuales se adaptan a lo que Solé (1987) entiende por lectura:

Saber leer no es solo poder decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de forma concreta, sino que fundamentalmente se trata de comprender aquello que se lee, es decir, ser capaz de interpretar lo que aporte el texto y además deconstruir el significado global del mismo; esto implica identificar la idea principal que quiere comunicar el autor, el propósito que lo lleva a desarrollar dicho texto, la estructura que emplea (p.18).

El proyecto contribuyó a generar ambientes agradables, en donde la lectura fue algo placentero, siempre considerando que cada estudiante tiene unas necesidades e intereses particulares, los cuales deben ser tenidos en cuenta en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Categoría: comprensión pragmática

Los estudiantes presentaban una serie de dificultades relacionadas con la comprensión pragmática, ya que al leer un texto no se mostraban en la capacidad de extraer la información explícita e implícita del mismo, por lo mismo, no lograban hacer inferencias, identificar y comprender las intenciones, elaborar hipótesis o relacionar la información con situaciones comunicativas cotidianas; es decir, había problemas de pragmática:

La pragmática presenta la necesidad de estudiar el uso del lenguaje con relación al acto comunicativo, es decir, la forma como los autores o hablantes enuncian o expresan sus ideas y la capacidad del oyente o lector de comprender e interpretar el mensaje que le es transmitido de acuerdo al contexto, ya que éste influye en la comprensión del significado (Escandell, 1999).

Con la propuesta implementada se logró fortalecer el nivel de comprensión crítica e inferencial en los estudiantes de grado quinto, que ahora pueden identificar y analizar lo que se ve y lo que no se ve en los textos, lo implícito y lo explícito; esto, a partir de un trabajo de contextualización de la información contenida en los cuentos, la cual también fue recreada a través de experiencias personales de estudiantes y docentes; al final de cada taller se hacían exposiciones sobre las semejanzas de lo sucedido en el cuento con la propia vida, siempre teniendo en cuenta los propósitos del texto.

Categoría: cuentos afrochocoanos

Inicialmente los estudiantes hacían lecturas de textos solo para cumplir con lo exigido en el aula de clase, pero no se evidenciaba una interpretación y comprensión de los mismos, hecho que llevó a bajos resultados en las Pruebas Saber de lenguaje, específicamente en el componente pragmático. La lectura de cuentos afrochocoanos fue empleada para fortalecer el proceso de comprensión y mejorar los niveles en el componente pragmático, pues, como señala Ayala (2014):

Los cuentos afrochocoanos pretenden inculcar el respeto por la palabra, despejar dudas, sacar enseñanzas, transmitir normas consuetudinarias y valores, prohibir, transmitir identidad y sentido de pertenencia por el territorio, apropiación de la cultura y, sobre todo, cohesionar a la familia y a la comunidad para resistir los malos tiempos (p. 1).

La lectura de cuentos afrochocoanos fue una estrategia fundamental e innovadora para alcanzar los objetivos propuestos, ya que aportan elementos e información contextualizada y dejan una enseñanza que conciencia al lector, permitiéndole reflexionar sobre sus conductas y fortalecer, no solo la comprensión lectora, sino sus valores.

Discusión y conclusiones

La presente investigación propuso la utilización de talleres de intervención como mecanismo para mejorar la comprensión lectora en el componente pragmático de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria. Con el trabajo fue posible ver a fondo el problema y los motivos del bajo rendimiento en las Pruebas Saber, hasta implementar la lectura de cuentos afrochocoanos como estrategia para solucionar la situación.

De acuerdo a los objetivos planteados, a través de una prueba de entrada, la investigación permitió identificar la falta de comprensión lectora en el componente pragmático. De acuerdo a los resultados se planteó una serie de talleres y una prueba de salida, basados en cuentos de la tradición afrochocoana, para luego realizar un análisis que comprobó que la estrategia utilizada arrojó resultados positivos, partiendo de la comparación de las pruebas de entrada y salida. Hubo un gran cambio en la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes y, aunque no se logró un 100%, sí se obtuvo un avance significativo del 79% en las respuestas de análisis dadas por los estudiantes.

Referencias

- Agudelo M., C. (2015). *Semanario electivo: didáctica del cuento. Módulo de lectura*. Obtenido desde <https://carlosagudelomont.wordpress.com/>
- Austin, J. L. (1962). *La teoría de los actos del habla. Cómo hacer cosas con palabras*. Obtenido el 13 de Abril de 2018 desde <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2083/TESISATORREMEDINA.pdf?sequence>
- Ayala S., A. G. (2014). *La comprensión lectora de textos narrativos*. Obtenido desde <https://anagilmaayalasantos.blogspot.com>
- Bajtín, M. (2010). *La Pragmática Lingüística*. Obtenido desde <https://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?p2=%5EAYZ%5Echryyy%5ETTAB02%5Eco&ptb=548A717E-251F-4A87-AC56-> el 13 de abril de 2018
- Bordarías, P. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Obtenido el 12 de Abril de 2018 desde http://www.arcomuralla.com/detalle_libro.php?id=590
- Díez, M. (1990). *El cuento literario*. Obtenido el 13 de Abril de 2018 desde <https://es.scribd.com/document/197783755/>
- Escandell, M. (1999). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Freire, P. (2008). *El camino de la praxis pedagógica al inédito viable*. Obtenido el 13 de Abril de 2018 desde <https://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?p2=%5EAYZ%5Echryyy%5ETTAB02%5Eco&ptb=548A717E-251F-4A87-AC56->
- Fletcher. (2009). *Estrategias de comprensión lectora*. Obtenido el 13 de abril de 2018 desde <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>
- Jitrik, N. (2003). *Leer mucho y leer bien*. Rosario: UNR.
- Joibert, J. (s.f.). *Prácticas de lectura en el aula*. Obtenido desde http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024_recurso_1.pdf
- MEN. (s.f.). *Matriz de Referencia Lenguaje*. Obtenido el 13 de Abril de 2018 desde http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf
- MEN. (s.f.). *Estándares básicos de competencias. Grado 5*. Obtenido desde http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- MEN. (s.f.). *Lineamientos curriculares. Competencia comunicativa-lectora*. Obtenido desde <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

- MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizajes de lenguaje del grado 5*. Obtenido el 12 de Abril de 2018 desde https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Montenegro, M. (s.f.). La bocachica encantada. *Kimba Bakula*. Editorial no disponible.
- Palacios, L. (2015). *Mejoramiento de la comprensión lectora en los alumnos de segundo semestre del programa de español y literatura de la Universidad Tecnológica del chocó*. Bogotá: Universidad Nacional,
- Palincsar, A., y Brown, A. (1984). *Proceso de comprensión lectora*. Obtenido desde <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025581006.pdf> el 6 de abril de 2018
- Pérez de A, M. (2012). *Las TIC en la educación: nuevos ambientes de aprendizaje para la interacción educativa*. Obtenido el 13 de abril de 2018 desde <http://www.redalyc.org/pdf/652/65226271002.pdf>
- Ramírez, A. (2001). *La comprensión lectora de textos narrativos (fábulas) en los estudiantes del grado cuarto de básica primaria de la I.E. Don Quijote del municipio de San José de Fragua, Florencia*. Caquetá: Universidad de la Amazonia.
- Rivas, A. (2009) *Pragmática y sintaxis pragmática del diálogo literario*. Obtenido el 12 de Abril de 2018 desde <https://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?p2=%5EAYZ%5Echryyy%5ETTAB02%5Eco&tb=548A717E-251>
- Rodríguez, F. (2011). *El cuento desde la literatura*. Obtenido el 13 de Abril de 2018 desde [https://www.google.com.co/search?q=Francisco+Rodríguez+Criado+\(+\)%2C+el+cuento+desde+la+litera](https://www.google.com.co/search?q=Francisco+Rodríguez+Criado+(+)%2C+el+cuento+desde+la+litera)
- Sánchez, M. (2003). *El aprendizaje significativo*. Obtenido el 6 de Abril de 2018 desde <http://www.psicopedagogia.com/definición/aprendizaje%10significativo>
- Solé, I. (1987). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Solé, I. (2001). "a" *Leer. De la lectura al aprendizaje*. Obtenido el 6 de abril de 2018 desde <http://editoqui.blogspot.com.co/2011/06/isabel-sole-de-la-lectura-al.html>
- Valera, J. (2016)). *Los relatos breves de Valera*. Obtenido el 12 de Abril de 2018 desde https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih_10_2_057.pdf
- Yayli. (2009). *La comunicación como objeto científico de estudio*. Obtenido el 12 de Abril de 2018 desde <https://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?p2=%5EAYZ%5Echryyy%5ETTAB02%5Eco&tb=548A717E-251F-4A87-AC56>



La Teta cibercultural: una metáfora para analizar la experiencia tecnomediada

The cybercultural Teta: a metaphor to analyze the technomediated experience

A Teta cibercultural: uma metáfora para analisar a experiência tecnomediada

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo¹

¹ Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; Magister en Investigación Social Interdisciplinaria. Maestra de Metodología de la Investigación de la SED, Colegio República de Colombia, localidad de Engativá. Docente de la Maestría en Comunicación-Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinadora de la Red Chisua, Colectivo de maestras y maestros investigadores, Bogotá, Colombia; correo electrónico: anabrizet@gmail.com

Fecha de recepción: 18 de julio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

Este artículo plantea comprender cómo el actual relacionamiento tecnomediado hace que la experiencia sea diferida en lenguajes, temporalidades y espacialidades que gramaticalizan los modos de advenimiento de sí; en razón a ello, se propone la noción de "Teta cibercultural", como marco explicativo de la realidad tecnosocial que viven las nuevas generaciones en la contemporaneidad. Esta metáfora designa la forma de entrar en el ecosistema comunicativo dominante, de participar, posicionarse y quedarse en él. Metodológicamente se optó por el enfoque cualitativo de la etnografía multisituada y analíticamente, por la Teoría del Actor Red.

Palabras clave: experiencia tecnomediada, teta cibercultural, infancias, ecosistema comunicativo.

Abstract

This article proposes to understand how the current technology-mediated relationship makes that the experience be deferred in languages, temporalities and spatialities that grammaticalize the modes of advent of itself; because of this, the notion of "Cybercultural teta", as an explanatory framework of the techno-social reality that the new generations face in the contemporaneity. This metaphor designates the way to enter the dominant communicative ecosystem, participate, get a position and stay in it. Methodologically, the approach chosen was a qualitative multi-sited ethnography and analytically, the Theory of the Actor-Network.

Keywords: techno-media experience, cybercultural teta, childhoods, communicative ecosystem.

Resumo

Este artigo propõe entender como o relação atual mediada pela tecnologia faz que a experiência seja adiada em idiomas, temporalidades e espacialidades que gramaticalizar os modos de advento de si mesmo; por isso, a noção de "Teta cibercultural", como quadro explicativo da realidade tecnosocial que o novo gerações na contemporaneidade. Este aqui metáfora designa o caminho para entrar no ecossistema comunicativo dominante, participar, posicionar e permanecer nele. Metodologicamente, a abordagem foi escolhida etnografia qualitativa multisite e analíticamente, pela Teoria da Rede de Atores.

Palavras-chave: experiência tecnomediada, teta cibercultural, infância, ecossistema comunicativo.

Introducción

El presente artículo parte de la investigación de Tesis Doctoral “Infancia(s), tecnicidades y narratividades”², en la que se analiza cómo se están transformando los regímenes discursivos de la experiencia del sí infantil, en cuanto a modos de infantilización e infanilidad, a través de las actuales tecnicidades. En este proceso participan algunos infantes campesinos, afrocolombianos, mestizos e indígenas de la ciudad de Bogotá.

El estudio aspiró a identificar las formas de participación de niños y niñas en diversos contextos del nuevo ecosistema comunicativo; al tiempo, buscó reconocer las narrativas producidas por las infancias en su interacción cotidiana con el nuevo ecosistema comunicativo; analizar el rol de las dimensiones de etnia y género en los procesos de subjetivación, y reconocer las implicaciones pedagógicas de tales transformaciones en los modos de producción de la experiencia de sí infantil. La investigación se ubicó en una perspectiva social y cultural que da cuenta de los procesos de socialización y comunicación que se están produciendo en interacción con los repertorios mediáticos.

La tesis se soporta principalmente en los siguientes ejes teóricos: la infancia, a partir de los modos de infantilización e infanilidad, y de las transformaciones que está sufriendo, entre otras cosas, a causa de sus interacciones diferenciales con las tecnologías digitales; las tecnicidades, para mostrar cómo se produce la configuración de la experiencia de los sujetos a través de los nuevos repertorios tecnológicos; y los procesos de subjetivación en el entorno cibercultural, que las generaciones más jóvenes tienen en este escenario, siendo la dimensión de etnia y género uno de los elementos que permiten identificar la materialización de las relaciones sociales de la infancia con las tecnologías digitales.

Para el diseño metodológico se propuso la etnografía multisituada (Marcus, 2001), pues permite reconocer la complejidad de los entramados de las experiencias vitales de niños y niñas al interactuar cotidianamente en el ecosistema comunicativo, así como las lógicas de su experiencia social en el conjunto de saberes, prácticas, vínculos, territorios y narrativas. Desde una perspectiva cualitativa, se persiguió “examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso” (Marcus, 2001, p. 111), en que intervienen niños y niñas en circunstancias diversas y, para muchos, adversas a su condición infantil.

² La investigación es desarrollada en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Tuvo como fecha de inicio 2013 y finalizó en diciembre de 2017. Fue asesorada por la Doctora Rocío Rueda Ortiz.

Como técnicas para recoger la información se utilizaron entrevistas a profundidad, observaciones etnográficas y talleres, de tal forma que fuera posible hacer seguimiento a los sujetos, objetos, tramas e historias, los juegos del lenguaje, biografías y conflictos; esta perspectiva se combinó con la Teoría del Actor Red (TAR) (Latour, 2005), en el análisis de los datos.

¿Cómo se configuran las tecnicidades contemporáneas en la condición infantil y juvenil?

Interrogar por cómo se configuran las tecnicidades contemporáneas hace evidente que los cambios vertiginosos de nuestra actualidad como parte de la cibercultura remiten, no solo a ver que los dispositivos a través de los cuales tramitamos la vida cotidiana son más sofisticados en cuanto a funciones, formatos, tamaños y modo de activación, sino a que las formas de acercarse y relacionarse a las técnicas y artefactos están mutando, pues la experiencia con ellos ya no se instala en la instrumentalización, al operar uno u otro mecanismo; dicha experiencia vincula, más que nunca, las fibras de la sensibilidad y de la corporeidad, de la movilidad del tiempo y el espacio, de la versatilidad para ser y ponerse en escena a partir de la conexión, la interactividad y la hipertextualidad como cualidades de la atmósfera dominante (De Kerchove, 1997, 1999; Lévy, 2007; Rueda, 2012, Ramírez-Cabanzo, 2013, 2017).

Las voces que recrean este texto señalan instantes que pasan por “ir a Internet, chatear, escuchar música, ver, informarse, cargar una memoria, portarla y apropiarla, aprender, poder, comunicar por Facebook, meter cosas en una red social, tener un celular, privarse de él, cuidarlo, dañarlo y manejarlo, saber cómo quitar opciones de seguridad y cómo activar funciones, etc.”. Estos modos de verbalizar la acción muestran que tales vivencias consolidan una gramática y una pragmática que se va cimentando a lo largo de profundas interacciones en el nuevo ecosistema comunicativo.

De dicho sistema hacen parte, no solo los medios masivos convencionales (radio y TV, sobre todo para nuestro caso), o los digitales, como Nuevos Repertorios Tecnológicos -NRT-, sino también los objetos de la cultura popular, como esferos, camisetas, cuadernos, trompos, piquis, cartas, álbumes, entre otros; se van haciendo mixtos en la confluencia tecnológica y, para Hobart (2010), funcionan como prácticas culturales situadas, contingentes e intencionadas, que en la contemporaneidad son el bastión de los universos simbólicos de la experiencia, la cual, entre otras cosas, es narrada por niños y niñas como: “Nos gusta ver programas de Dragón Ball Z, y también jugamos cartas de Dragón Ball. Nos peleamos por las cartas” (Niño Mestizo, 11 años)

Desde la Teoría del Actor Red -TAR-, como perspectiva para modelar la acción humana y técnica (Latour, 2005), es posible afirmar que todos los entramados de conexiones, de las y los infantes, con la digitalización cultural han de ser concebidos como juegos de relaciones que inciden en sus recorridos biográficos. Los marcos de referencia cultural, que ya han empezado a narrar y a nombrar a ese sujeto en plural desde la concepción, implican actos de habla que portan objetos, entidades, actores, procesos, máquinas, mundo natural, humano, y un sin fin de elementos que articulan semióticamente una red que procura, y en la que acontece lo social.

El relato mencionado, así como muchos otros recuperados en el trabajo de campo, señalan cómo se van instalando en las narrativas infantiles huellas que marcan el transcurrir, no solo de lo que pueden hacer y saber en su relación tecnomedida, sino de cómo la van dotando de contenido, significado y sentido. Aunque los relatos son de niños y niñas entre los 6 y 12 años, las cuidadoras refieren que desde antes de nacer ya se han iniciado en las dinámicas culturales de la información y la comunicación. Sus voces así lo describen:

Hoy ellos están más expuestos a los medios, ahora por ejemplo “Ellos nacen con su chip incorporado”, entonces uno fácilmente le da un celular a un niño y ellos ya saben para qué es, por todo el contacto que han tenido con ese celular. Desde que están en el estómago de la mamá ya saben el timbre, ya saben que el timbre de tal forma entonces es de la llamada del papá, el del timbre de tal otra es el de la alarma de levantarse, el timbre de tal otra es el del mensaje. Entonces cada cosa, ellos, ya la van tomando como algo habitual (Madre Cuidadora Campesina)

Ellos ya nacen aprendidos. Uno fácilmente le da un celular a un niño y ellos ya saben para qué es (Madre Cuidadora Afrocolombiana).

Esta percepción, visibilizada por autores clásicos como Postman (1994) y Buckingham (2002), ya no escapa a la gente del común. Las dinámicas de crianza y formación en las diferentes instituciones adultocéntricas también están alertando sobre esta fuerte exposición y apropiación de los y las infantes ante los medios; ya no son solo las imágenes televisivas, ahora los artefactos digitalizados se articulan a sus vivencias y a sus hábitos más tempranos. En las jergas populares se van incorporando palabras, discursos, prácticas y saberes para titular y denominar a los niños y las niñas que hoy se nos muestran diferentes, por lo menos en su relación con las tecnologías informáticas y comunicativas (Ramírez-Cabanzo, 2013, 2015, 2017).

A partir de las voces de las cuidadoras podemos mencionar que esa natividad digital ya no se asume de manera tan ingenua, al contrario, viene con un chip o bagaje que los recién llegados al mundo han

empezado a forjar en su desarrollo prenatal. Sin embargo, chip no solo es una metáfora para nominar una situación, es también la analogía de la Sim Card, un objeto indispensable que se porta, se adquiere y se mantiene en la cotidianidad de la cibercultura.

“Ellos nacen con su chip incorporado”, expresa una de las cuidadoras para dar a entender que los y las infantes nacen con esa tarjeta que activa “algo”. Así como al celular el chip le “abre” las funciones, a los niños y niñas también “los activa, dispone, habilita y capacita” en la denominada Cibercultura. Este contacto, como lo nombran las cuidadoras, da muestras del advenimiento subjetivo tecnomediado que inicia antes de nacer biológicamente al mundo exterior, pues es ya en el vientre materno donde se propician los primeros trazos del acontecimiento cultural del sujeto.

Un acontecimiento cultural que no se da “poco a poco”, sino que “habitualmente” empieza a ser rodeado por una cotidianidad que nombra interacciones lingüísticas a partir de sonidos y relatos que narran a otros (mamá, papá, o cuidadores), “siendo” en la tecnomediación singular que provee la apropiación del mensaje, la llamada, la imagen, el timbre, la palabra transitada del “Aló, ya vi el mensaje, ya te iba a llamar, no escuché el celular, debo recargar porque no tengo minutos, se va a descargar la batería, no entra la señal, ya no tiene memoria”.

Niños y niñas van haciéndose al vínculo de la cibercultura desde todo ese contacto temprano que han empezado a tener con los lenguajes de la vida digitalizada, con el cual inician la conquista y apropiación lingüística de los códigos del nuevo ecosistema comunicativo. Este vínculo, que a través del trabajo de campo etnográfico se ha denominado “La teta cibercultural”, musicaliza la experiencia tecnomedida³. Es ese “lenguajear” “habitual” el que va constituyendo el cordón umbilical que ligará al sujeto a la tecnomediación como “dimensión esencial de la experiencia contemporánea” (Silverstone, 2004, p. 14), en la que se desplegarán

³ Acuño la noción de Teta cibercultural para referir el campo de sentido desde donde se establecen los vínculos socioculturales de las tecnicidades. Esta noción tiene razón de ser gracias a las compresiones logradas como maestra de ciclos iniciales en el desarrollo del proyecto de innovación denominado “De la teta a la letra: de la música de la palabra a la magia de la escritura”, gestado en 2008 al interior de un colectivo de maestras investigadoras en el entonces Colegio Monteblanco (IED), hoy llamado Diego Montaña Cuellar, de la localidad Quinta de Usme en Bogotá, Colombia. Proyecto acompañado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Para mayor ilustración, recomiendo consultar la publicación “De la teta a la letra: De la música de la palabra a la magia de la escritura”. En *La Lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá*. Autores varios. IDEP. Bogotá, Colombia. 2009. Disponible en <http://dintev.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-Lecturayescrituracomoprocetos transversales.pdf>

sus capacidades en un hilo narrativo que ya ha generado el primer paso para el contacto entre mentes, o psiquismo colectivo, del que nos habla Bajtín con la hipertextualidad, la conectividad y la interactividad.

Al igual que la teta materna envuelve el afecto en arrullo, alimento, piel, nombre, mimo, nana y canción, la “Teta cibercultural” estrecha lazos íntimos en cada momento de las interacciones tecnomediadas que se portan, se nombran o se perciben por alguna vía. El relacionamiento que allí se está fecundando configura un entorno de bienvenida que cobija a niños y niñas, envolviéndoles desde su singularidad hasta arropar el universo simbólico que naturalmente irán conquistando y nutriendo para ordenar su realidad, significar sus relaciones y acunar un lenguaje lleno de expresiones del mundo digital.

Pero ya no será la madre la que guiará la entrada a la vida social; si bien los niños cuentan que acceden a las tecnologías por los ambientes familiares, son ellos mismos quienes se hacen camino a través de interacciones y aprendizajes autodidactas a medida que crecen. Con la metáfora de la teta cibercultural descentramos el lugar de la mujer en la maternidad para abrir escenarios a ese otro, a la cultura. Será la producción diversa, que emerja en las distintas formas asociativas de relacionamiento tecnomediado en las diferentes vías de participación, la que constituirá aquella teta que “no tiene objeto ni sujeto” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 14), y en la que se procura la experiencia de sí.

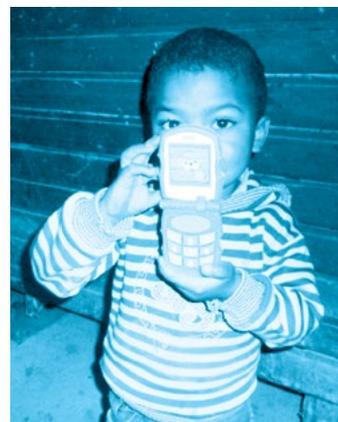
Se asume que la Teta cibercultural funciona como rizoma y, por ende, se constituye en una “producción inconsciente, de nuevos enunciados y otros deseos; el rizoma es precisamente esa producción de inconsciente” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 23). No se entiende la teta en cuanto a producción de jerarquías y ramificaciones; no tiene forma de árbol, es decir, no nos amparamos en su morfología ni en la determinación de género, sino en su fisiología, es decir, en el sentido de la funcionalidad de nutrir, de generar vínculos horizontales y múltiples conexiones.

La experiencia de sí, que inicia desde el vínculo familiar, se anclará en las metamorfosis de acciones, pensamientos, narrativas y lazos afectivos que se establecerán consigo mismo, con los pares, los cuidadores, adultos diversos, objetos, relatos y prácticas con las tecnologías de la información y la comunicación, propiciando las pulsiones para ser parte de la cibercultura. De este modo, la teta será una construcción en permanente cambio, que se nombra desde los principios de conexión, heterogeneidad, multiplicidad, segmentariedad y cartografía (Deleuze y Guattari, 2004, pp. 13-18).

Habría que decir que la teta que se consolida a partir de la mediatización va figurando una “experiencia colectiva de cobijo,

enganche y agarre”, que permitirá prenderse íntimamente a los modos diversos de la interacción tecnomediada, para beber y nutrirse de ella a lo largo de la vida. Como se verá, la teta cibercultural no solo es inicio, también es proceso. Durante todo el ciclo del relacionamiento tecnomediado estaremos prendidos de ella. No hay destete, ni la dinámica de la teta es unidireccional (como en la imagen de la leche que sale de la madre para alimentar a quien lo necesita, llámese cría o recién nacido).

Ilustración 1. Imagen de un niño que trae su juguete “teléfono celular”, para mostrarlo mientras se desarrolla un taller con niños y niñas afrocolombianos en el que participan sus hermanos y hermanas



Teniendo en cuenta que la experiencia de sí no cesa, la teta es dinámica, renovada y con una naturaleza en continua multiplicidad. La teta será una maquinaria semiótica que hace hablar socialmente, la cual, como veremos, no está exenta de tensiones, sino que se va constituyendo dentro del sentido de conflicto propio de la condición humana, cada vez más socio-técnica.

Así, la teta cibercultural, que acuna la tecnomediación, permitirá a los y las infantes aprehenderla para sí, en la amalgama social que se vive conjuntamente en las prácticas y tradiciones de la cultura a la cual se pertenece, hoy cada vez más digitalizada. A través de la mediación de la técnica, niños y niñas designarán formas particulares para explorar su visión de mundo y entrar en relación con el otro y con el entorno. Ya no serán solamente los sonidos “ma, pa, ta, te”, los que les habilitarán para hablar en este escenario; ahora el entramado de sus palabras vinculará espontáneamente sonidos de minutos, timbres, clics, imágenes y códigos en movimiento, que les permitirán ser parte de la comunidad lingüística cibercultural e interactuar y enunciarse en ella.

“ Con la metáfora de la teta cibercultural descentramos el lugar de la mujer en la maternidad para abrir escenarios a ese otro, la cultura. ”

En este proceso de dación de sentido de las interacciones socioculturales que se tienen con las técnicas, las máquinas y los aparatos, es donde esa plasticidad neuronal, que nombra Martín-Barbero (1987), va configurando históricamente ese *sensorium* que Walter Benjamín denomina como el entramado de nuestra percepción y nuestra sensibilidad, el cual hace parte de la arquitectura de la experiencia subjetiva. *Sensorium* que empieza a circular en la urdimbre audiovisual, tipográfica y digital de la teta cibercultural, para anidarse orgánicamente como los primeros modos de infantilidad propios de las generaciones más jóvenes, al lado del sonajero, el chupo de entretención, el tetero, la mamila y los juguetes.

Desde esta génesis interminable de las tecnicidades se van conformando, en las más tempranas edades de los sujetos, los cimientos de una mediatización que conferirá lugares de existencia a “formas simbólicas culturales” (Cassirer, 1985), a las que dotará de sentido y significado para dar cuerpo a los objetos, las narrativas, las prácticas y los saberes, que materializarán la experiencia vital con las tecnologías de la comunicación y la información. Los lugares de estas formas simbólicas se van orquestando en dominios psíquicos y sociales (Maturana, 1996), desde los cuales los sujetos afianzarán su puesta en escena afectiva, emocional, cognitiva, comunicativa, práctica, estética y política, que les posicionarán dentro de la cultura, con vivencias particulares con las tecnologías. Serán las percepciones actuales de niños y niñas, junto a los ambientes comunicativos digitales y no digitales, las que van figurando los dominios mencionados. Sus voces nos muestran que hoy su experiencia se está transformando respecto a la de épocas anteriores, dado que se materializa en condiciones comunes tejidas simultáneamente con el mundo natural y social que les rodea.

A continuación, algunos relatos revelarán la forma en que la experiencia tecnomediada se concreta en haceres específicos a partir de objetos como los DVD⁴, computadores, equipos de sonido,

la Red, USB⁵, CPU⁶, plataformas de audio y video, televisores, equipos de videojuegos, cargadores, controles, celulares, memorias, Sim Cards⁷, entre otros, con los que se tramitan visualidades, sonoridades, capturas y retención de hechos.

Las memorias son de 4G, de 2G y de 1G, para música, videos y fotos. Se ponen en el DVD, en el PC de mi prima, en el equipo, las llevo al colegio cuando hacen Jean Day, las conecto en el equipo de sonido, en Internet, o cuando subo fotos para publicar en el *Face*⁸, yo publiqué en la casa de mi madrastra una foto de Camilo. Se conecta la USB a la CPU del PC. Ahí se busca la carpeta, se busca YouTube, en una página donde hay imágenes. Se busca la música y envío a la memoria; con clic izquierdo, le das enviar. En YouTube les haces -descargar-, y así pasa la música. No hay casi dinero para ir a Internet (Niña Afrocolombiana, 12 años).

Tengo *Face* desde el 2013. No tengo correo, pero mi mamá sí, pero casi no lo revisa, pero si tiene *Face*. Yo soy quien le revisa el *Face*, y a veces chatea con las amigas, ve fotos, juega un juego de dulces para ganar puntos y un juego donde se lanza a escoger parejas (Niña Indígena, Etnia Inga, 9 años).

Tales formas de relacionarse, que se van ganando, permiten entrever que la percepción sitúa modos de reconocimiento diferencial de las tecnologías, tanto de sus rasgos físicos de tamaño, peso, textura, aspecto, color y marca, como de las que podrían llamarse propiedades “organolépticas”, por ser percibidas en el conjunto de los órganos de los sentidos, como la de modificación de sus funcionalidades y posibilidades de maniobra digital y portabilidad, las cuales tocan las fibras kinestésicas de niños y niñas.

En este proceso perceptual se atesoran sensaciones coligadas al movimiento del cuerpo en relación con los dispositivos, e implican los distintos puntos corporales, ser estimulados en por lo menos tres fuentes que, en su conjunto, dispensan accesibilidades tangibles de los objetos de la cibercultura. Estas fuentes de sensaciones se describen como: interoceptivas, exteroceptivas y propioceptivas (Molina, 2014). Interoceptivas, referidas a las respuestas físicas corporales y emocionales; Propioceptivas, a partir del comportamiento y articulación motriz; y Exteroceptivas, a través de los datos del entorno, visuales, auditivos, táctiles,

⁵ USB: Dispositivo de almacenamiento de datos, denominado USB (*Universal Serial Bus*).

⁶ CPU: Parte de los computadores que conjuga los elementos que procesan los datos (*Central Processing Unit*).

⁷ SIM CARD: Módulo de Identidad del Suscriptor de los teléfonos celulares (*Subscriber Identity Module*), también llamado Chip.

⁸ Se refiere al Facebook.

⁴ DVD: Disco óptico para almacenar datos, denominado Disco Versátil Digital (*Digital Versatile Disc*).

la luz, entre otros. Estas voces así lo manifiestan en cuanto a su experiencia sensorial:

Un portátil es un computador diferente, que se puede cerrar y meter en la maleta. Los que no son portátiles no se pueden llevar en la maleta porque esos tienen muchos cables, las teclas, el mouse, el cosito que tiene donde se prende, donde pone los videos, se ponen películas, se ponen memorias. Además, si se llevara todo eso en la maleta, queda muy pesada y la columna se fractura (Niña Campesina, 9 años).

Yo uso celular, “la miniatura que salió ahora” (muestra con la mano el tamaño), es más pequeño que la palma de mi mano. Un celular chiquito marca Nokia, se pueden poner dos Sim Cards, una memoria y una pila pequeña. La Sim Card es para guardar los números de teléfono de quienes llamamos y nos contestan. La Memoria es como la memoria de nosotros, ahí se mete todo, pero nosotros no la sacamos y metemos (se toca la cien con el dedo). En el celular se meten las tarjetas de Memoria, S.C1 y S.C2 (Niña Campesina, 11 años).

Sin embargo, no observamos los procesos perceptuales en solitario, ni de manera determinista. Recuperando la tradición fenomenológica de Merleau-Ponty (1984), se buscó rescatar el lugar activo de la percepción, no como mero proceso sensorial, sino instalado en los dominios psíquicos y sociales que se hacen cuerpo en los mundos de vida del sujeto; es decir que los dominios afectivo, emocional, cognitivo, comunicativo, práctico, estético y político, en los que transcurre la experiencia, son, ante todo, sensibilidad, corporeidad, temporalidad, espacialidad y comunalidad (Ramírez-Cabanzo, 2010).

Desde la necesidad de “volver a las cosas mismas”, se asume que las interacciones tecnomediadas tienen, en palabras de Merleau-Ponty (1984), un “aquí y un ahora” para constituir la “palpable conexión entre alma y cuerpo, entre el Entre sí y el Para sí” (IV-V), de su inscripción en la conciencia para aparecer dotadas de sentido. Va a ser la configuración técnica y social a la que asistimos, la que sistémicamente anida la mediatización que altera nuestros sentidos, los dispone de otra manera y la que va moldeando sus funciones a la metamorfosis de las posibilidades técnicas a las que hoy accedemos, para hacer de los medios no meros instrumentos, sino artefactos desde donde tramitamos nuestra existencia en el horizonte de sentido de la cibercultura.

Con la premisa de “El ser es “ser para mí”, y el lugar donde cobra sentido es en la historia, allí donde se constituye la existencia humana tal como es vivida” (Merleau-Ponty, 1984, IV-V), es que consideramos al relacionamiento tecnomediado en las nuevas generaciones como acontecimiento de historia vivida, y por ello

serán las interacciones las que les habilitan, no para experimentar múltiples impresiones sobre algo de ser recordado, sino para ver “cómo surge, de una constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer invocación ninguna de los recuerdos” (Merleau-Ponty, 1984, p. 44). A los dominios mencionados, en los que se instalan las formas simbólicas de la cibercultura, se anclarán saberes, significados, sentidos, modos de obrar y relatos que, espontáneamente, niños, niñas y jóvenes incorporan y apropian a su experiencia, respectivamente, como:

- Saberes. Que se refieren a la posesión y configuración de entendimientos y comprensiones alrededor de la información, vías de conexión, formas de acceso a disímiles dispositivos, lecturas de la realidad, tenencia de capacidades para obrar y producir cosas por sí mismos, modos de ser particulares, noción de actualidad, sofisticación y obsolescencia, entre otros; los cuales muestran posibilidades de participación y de voz propia que emplean para elaborar y compartir significados.

Google es para buscar todo lo que uno quiere. Internet tiene una barra de tareas, juegos, música. Uno busca la música. Uno escribe qué música, uno escribe go/goo/google. No todos los pc funcionan igual porque no se encuentra lo mismo en todos (Niña Afrocolombiana, 12 años).

Empero, esta riqueza de la experiencia no es tan natural, por el contrario, transcurre entre las ambigüedades y paradojas de un efecto *phármakon* remedio/veneno (Rueda, 2012a) que, así como empodera, también languidece y deprava al sujeto.

- Significados. Que dan lugar a la semantización de los objetos cotidianos en la conciencia, desde donde es posible expresar lingüísticamente que con ellos se estructuran sistemas de valor, de uso, de funcionalidad y de conocimiento de la realidad. Visto así, como afirmó Wittgenstein (1988), los significados fluyen como juegos del lenguaje en lo que cuentan los niños y las niñas. Sus relatos refieren que los objetos se portan, se conectan con otros y cumplen funciones concretas, como por ejemplo las memorias, DVD, PC, Xbox, CPU, redes sociales, entre otros, los cuales tienen capacidades para almacenar, ordenar, publicar, compartir, enviar y reproducir repertorios musicales, visuales, lúdicos y audiovisuales:

Mi papá tiene el gato Tom, el Salta Trenes. Ese juego ya lo borré porque tenía virus. Si se deja, se le puede pasar a otro niño con un celular y el virus lo daña. Mira, uno espicha estos cositos verdes y mira lo que sale. Toca moverse rápido (Niño Campesino, 9 años).

Como se observa en estos relatos, los juegos del lenguaje muestran, tanto usos sociales, como formas de relación que se

entablan con los objetos. El jugar, tener, ejecutar acciones por sí mismos a través de la maniobra técnica, la instantaneidad y el movimiento de la imagen, permite a niños y niñas reconocer cómo la significación se revela en el intercambio cultural e histórico que les sitúa como sujetos capaces.

- Sentidos. Que abrigan y sostienen los contextos y significados producidos en la interacción con el ecosistema comunicativo. Los sentidos se hacen variopintos en la medida en que es viable leerlos en clave de portabilidad, conectividad, interactividad, hipertextualidad y convergencia en la vida diaria de niños y niñas; éstos se van articulando con el acceso, apropiación y movilidad de la información, de los objetos, de las conexiones, así como de modos misceláneos de combinación, conversión y mixtura entre piezas, formatos, datos y códigos entre unos y otros medios. Esta voz así lo describe:

Tengo una memoria. Es una cosita para sacar cosas del computador y compartirlas. Se mete a una entrada que tiene la torre de control del computador y luego uno busca lo que uno quiere, digamos música, y uno le da click, se mete a un programa que se llama descargar y ahí uno le da convertir en MP3 y uno lo mete a la memoria (Niña indígena, Etnia Pijao, 10 años).

En este relacionamiento tecnomediado el enlace a partir del clic va a ser vital para ingresar a la exposición y estructuración de contenidos, información y repertorios. Niños y niñas empiezan a reconocer que la digitalización cultural se moldea en, por lo menos, dos coordenadas de sentido: una, que denomina el tránsito del “útil escolar al útil digital”, es decir, que nos valemos de objetos concretos de la esfera doméstica escolar, como lápices, borradores, cuadernos, etc., para crear, por ejemplo, archivos, documentos, páginas, formas de escritura y correos, ahora electrónicamente; y otra que ve cómo desde esta relación se puede “convertir y compartir”, pues la portabilidad y el cacharreo -autónomo y (auto)didacta- de dichos artefactos permite encontrar fuentes de reciprocidad entre mentes que, como diría Bajtín, producen un psiquismo colectivo. Será este carácter binario, entre una y otra coordenada, el que permeará el aprendizaje del sentido de lo público y del contarse para otros y para sí mismo, desde un ejercicio dialógico, hallando su materialidad en la mediatización que, con los objetos, da cuerpo al vivir juntos.

- Modos de obrar. En los que niñas y niños pueden “hacer” y concretar acciones como descargar, enviar, subir, pasar, registrar, guardar, buscar, pulsar, tener, mover, llamar, hablar, poner, prender, jugar, recargar, marcar, usar, conectar, chatear, ver, ganar, escoger, etc. Tales modos de realización se

transcriben en formas de enunciación que se hacen habituales y entablan narrativas propias del acto temporal del contar, y del maniobrar intensamente con las tecnologías masivas y digitales.

Aquí cojo el celular de mi papá, veo fotos, entro a YouTube, es fácil. Busco en Internet, escribo el nombre de YouTube, busco música, me gusta reguetón, champeta. El Internet vale media hora 400 y una hora 700, miro jugar, me gusta ver fotos, escuchar música, ver videos (Niño Indígena, Etnia Wounaan, 11 años).

En efecto, el despliegue de capacidades se muestra a través la relación que se nombra, y será desde este aspecto que se buscará actualizar el pensamiento de Ricoeur (2004) en cuanto a la noción del despliegue fenomenológico del sujeto capaz. A partir de relatos en los cuales los infantes enuncian el “yo puedo hacer con”, se vislumbra cómo ocurren modos de ser de la experiencia humana que designan dialógicamente la acción, la narración y la ética congregada en las interacciones tecnomediadas. El trabajo de campo con niñas y niños, diversos culturalmente, nos pone ante la perspectiva de su agencia como sujetos capaces; hablan, se pronuncian, actúan y se narran dentro de un escenario que porta valores, comportamientos, relaciones de poder e intereses.

Cartogramas para leer las formas de participación de niños y niñas en diversidad de contextos, y en el nuevo ecosistema comunicativo

Los relatos de niños y niñas evidencian que sentir, narrar, hacer y ser son inseparables; dependiendo de los escenarios más próximos en que se desenvuelvan, así serán las condiciones de las interacciones con las tecnologías de la comunicación y la información. El trabajo de campo permitió identificar varias formas de su participación en el nuevo ecosistema comunicativo, en las que la mediatización de la experiencia toma cuerpo en las esferas interpersonales y transita hacia las intrapersonales, para consolidar la arquitectura coexistente de los mundos de experiencia tecnomediada (Ramírez-Cabanzo, 2018). Desde esta perspectiva, se asume la participación en razón a “ser parte de” ciertas realizaciones como sujeto capaz, “actuante y sufriente”, en términos de la concepción fenomenológica de Ricoeur (2006, p. 97).

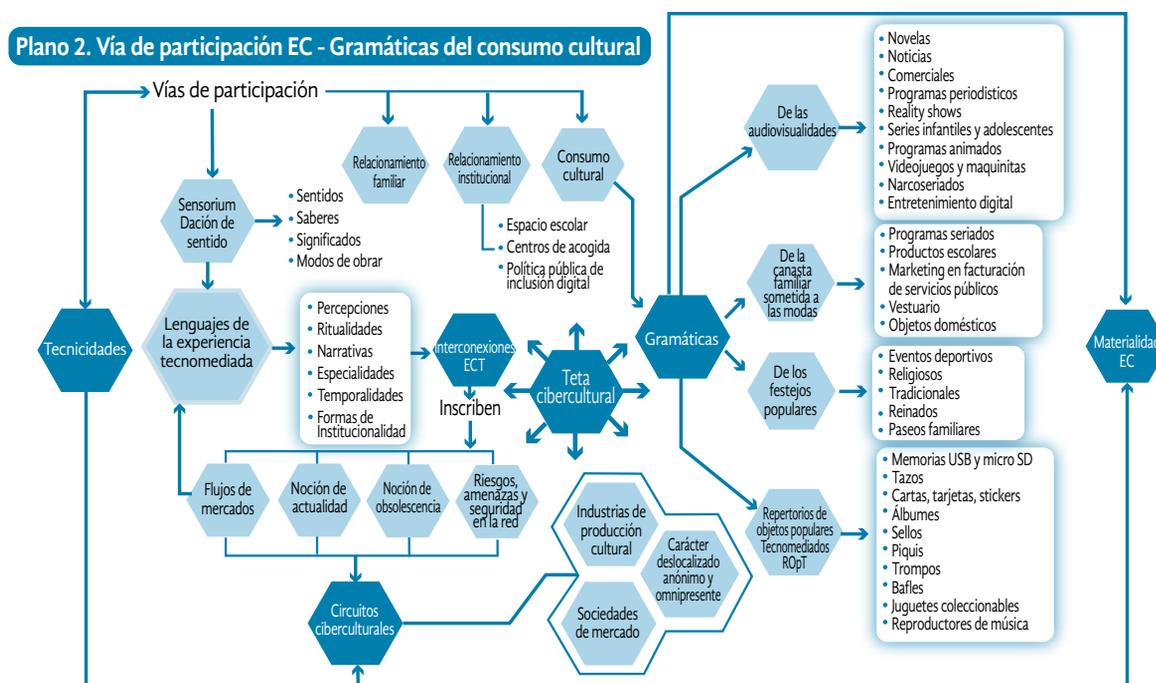
Siguiendo el curso de las interacciones de niños y niñas se logró reconocer que los objetos circulan en diferentes regímenes de valor, y que cada consumo cultural tiene una historicidad, significados, usos y trayectorias particulares en la mediatización de su experiencia. Con ello en mente, se elaboraron cartogramas o planos, buscando descubrir algunas estructuras, relaciones y

conexiones que van configurando las tecnicidades en los infantes. Este mapeo, denominado cartografía de las controversias, según lo expresa Venturini (2008), es un conjunto de técnicas desarrolladas por Bruno Latour para explorar y visualizar problemas desde una versión didáctica de la teoría del Actor-Red.

Para este artículo se presenta el Plano llamado Vías de Participación EC- Gramáticas del Consumo Cultural; como se verá, este cartograma tiene un engranaje múltiple y conectivo, y se nombra como un “Plano de Agenciamiento Colectivo de Enunciación” que levanta el acontecimiento de la experiencia tecnomediada, con el sentido agonístico que le es constitutivo.

El cartograma da lugar a identificar las formas de participación de niños y niñas en diversidad de contextos del ecosistema comunicativo. Recordemos que la participación se asumió desde una perspectiva fenomenológica que los posicionó como sujetos capaces, “siendo parte de” tres vías de relacionamiento que circulan, desde el vínculo familiar, hasta la sujeción a la publicidad escolar, de algunos centros de acogida y de las políticas públicas de inclusión digital.

Figura 1. Plano de vías de participación



El plano expuesto en la Figura 1 muestra la forma cómo la mediatización de la experiencia toma cuerpo en estas vías de participación, que son simultáneas y, desde este marco de actuación, van inscribiendo las múltiples interacciones de niños y niñas en el ecosistema dominante. Así pues, cada una de las vías actúa como una esfera en la que se van consolidando los lugares de posicionamiento de ese “yo” de la enunciación que actúa y que es parte de un “nosotros”. La vía del consumo cultural se bifurca en

cuatro gramáticas, con las que se pretendió dar cuenta de algunas aristas de la complejidad de los objetos y de las dinámicas en que éste se produce: la de las audiovisuales, la de la canasta familiar, sometida a las modas del consumo cultural, la de los festejos populares y la del repertorio de objetos populares tecnomediados.

Al plantear la participación de los niños y las niñas en estas esferas, fue posible observar cómo sus procesos de subjetivación se van actualizando a medida que acontecen como sujetos; así, cada

interacción les permite, como afirma Ricoeur (1999), innovarse semánticamente; por ello este levantamiento da cuenta de la centralidad de los lenguajes de la experiencia tecnmediada, pues configuran creativamente la dación de sentido de las maniobras con los diferentes artefactos (Ramírez-Cabanzo, 2018). Los lenguajes tejerán formas de percepción, ritualidades, espacialidades, temporalidades e institucionalidades que, en conjunto, constituyen las narrativas capaces de probar cómo la experiencia de sí se está dando y acontece a través de la teta cibercultural en el ecosistema comunicativo.

Se habla de lenguajes porque se entiende que el advenimiento subjetivo es un suceso en el orden de la configuración de los universos simbólicos en que transcurre la experiencia; por esto, se mapea el *sensorium* alrededor de la formación de esas nuevas tecnicidades que avisan de cómo ocurre la mediatización en las y los infantes, es decir, cómo están percibiendo, sintiendo, significando y organizándose psíquica, simbólica y culturalmente en torno a los artefactos que usan.

Aunque en un principio se pensó que esas tecnicidades eran exclusivas del entorno de los nuevos repertorios tecnológicos, fue posible notar que, más bien, esa mediatización se conjugaba con objetos de la cultura popular y viejas tecnologías, por ello es importante resaltar que el ecosistema comunicativo del cual hacen parte las y los infantes, no es exclusivamente del orden digital, sino que expresa una hibridación entre formatos, códigos y objetos de diversas características, portabilidades, conectividades, textualidades e interactividades. Esto dio lugar a la necesidad de especificar cuáles fueron las tecnologías observadas y cómo se hicieron evidentes en el vaivén de las espacialidades del escenario familiar, institucional y del consumo.

El cartograma también permitió exponer que esa dación de sentido se produce dentro la atmósfera cibercultural dominante, como parte de los flujos de información, la actualidad y obsolescencia, la producción anónima, deslocalizada y omnipresente de las industrias culturales y el capitalismo avanzado y salvaje de las sociedades de mercado a las que hoy asistimos. En los trazos de este plano se encontró que la vía del consumo es la que más avasalla y contiene las cotidianidades de niños y niñas, al gramaticalizar sus mundos de vida.

Es importante anotar que se nombran dos formas de experiencia: la experiencia de sí y la tecnmediada; la primera sitúa en la escena del advenimiento subjetivo propiamente dicho; la segunda, ubica lo

que acontece en la relación con los artefactos en el día a día. Si bien se matiza la diferencia, hay que leerlas en sentido complementario, constitutivo y en continuo devenir, pues la experiencia tecnmediada, vista desde su heterogeneidad constante, conforma y dispone la vasta arquitectura de la experiencia de sí.

El plano ubicó lo significativo del consumo en los mundos de vida de las comunidades, entendiéndolo como “todos aquellos procesos socioculturales en que se realiza la apropiación y los usos de los productos” (García, 1995, p. 42). Pensar la participación en el ecosistema comunicativo desde esta entrada ayudó a comprender que su análisis atraviesa también dinámicas económicas y políticas de desigualdad, en cuanto a la distribución, circulación y apropiación de bienes, en la que no todos tienen las mismas posibilidades y, por lo tanto, “ser parte de” los ciclos del consumo implica entrar en “un escenario de disputas por aquello que la sociedad produce y por las maneras de usarlo” (García, 1995, p. 47).

Las gramáticas destacan algunas de las relaciones que se entablan a través del consumo, para poder interpretar las construcciones simbólicas de sentido y significado que niños y niñas de condición diversa entablan con los artefactos y objetos tecnmediados, como parte de los procesos comunicativos, cognitivos, estéticos y políticos de la sociedad a la que pertenecen, implicando ritos, temporalidades, espacialidades y comunidades particulares, que regulan el advenimiento subjetivo. La cartografía, por tanto, señala el énfasis del entretenimiento en sus realidades más cercanas, y en la necesidad de construir una analítica sobre sus dinámicas, para entender la complejidad en la que acontece la experiencia del sí infantil.

Comprender el acontecimiento de la experiencia de sí infantil y juvenil, en esta perspectiva, ofrece entradas interesantes para interrogar las prácticas de comunicación-educación desde la configuración de las tecnicidades infantiles, máxime cuando su trayectoria biográfica acontece en medio de escenarios de pobreza e inequidad, y con las singularidades de las dimensiones de etnia y género en sus procesos de subjetivación.

Vale decir que la teta cibercultural se empieza a consolidar como una noción para comprender cómo se acuna la mediatización en la producción social subjetiva, pues allí se definen las maneras en los consumos culturales, con distintos repertorios, se hacen lugar en la vida cotidiana desde que se nace, para tejerse simbólicamente a los saberes, significados, sentidos, modos de obrar y relatos de la cotidianidad.

Referencias

- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- Cassirer, E. (1985). *Filosofía de la Formas Simbólicas. Vol. I. El Lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. España: Pre-textos.
- De Kerckhove, D. (1997). *La piel de la cultura. Investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- De Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Gedisa.
- García C., N. (1995). El consumo sirve para pensar. Consumidores y ciudadanos. *Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Hobart, M. (2010). What do we mean by 'media practices'? En Bräuchler, B., y Postill, J. (Eds.), *Theorising media and practice* (pp. 55-75). Oxford: Berg. Obtenido desde <https://soas.academia.edu/MarkHobart>
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Barcelona: Anthropos.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), pp. 111-127.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía en América Latina*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Maturana, H. (1996). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos-UIA-ITESO.
- Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Molina, E. (2014). *El papel de la propiocepción y el sistema vestibular en la autoconcepción o conciencia de sí*. Obtenido desde https://www.academia.edu/7648925/El_papel_de_la_propiocepci%C3%B3n
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.
- Ramírez-Cabanzo, A. (2018). La experiencia tecnomediada en poblaciones de condición sociocultural diversa. En: C, Cobo; S, Cortesi; L, Brossi; S, Doccetti; A, Lombana; N, Remolina; R, Winocur; y A, Zucchetti. (Eds.). *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina* (pp. 209 - 219). Montevideo, Uruguay: Penguin Random House. Disponible en: <https://jovenes.digital/>
- Ramírez-Cabanzo, A. (2017). Narrativas y tecnicidades mediáticas: claves para comprender la experiencia subjetiva contemporánea. En: Herrera, D. y Jaramillo, J. (ed). *La Cuestión Desarrollo. Nuevas lecturas en otros territorios*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, pp. 127-143. Bogotá – Colombia.
- Ramírez-Cabanzo, A. (2015). Capitalismo cognitivo y producción de subjetividades infantiles y juveniles. En: Rueda, R., Ramírez, A., y Bula, G. (ed.). *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. – Conversaciones y re(di)sonancias*. Obtenido desde : http://www.academia.edu/30425126/Cibercultura_capitalismo_cognitivo_y_educaci%C3%B3n_Conversaciones_y_re_di_sonancias

- Ramírez-Cabanzo, A., (2013). Infancia, nuevos repertorios tecnológicos y formación. *Revista Signo y Pensamiento*; Vol 32, No. 63. pp. 52–68. Obtenido desde: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/6942/5519>
- Ramírez-Cabanzo, A. (2010). De la correspondencia del lenguaje a la advertencia de la subjetividad. En: *Revista CIUDAD PAZ - ANDO*. Vol. 3. No. 1. , pp. 121 – 134. Obtenido desde: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz/article/viewFile/7366/9090>
- Ricoeur, P. (1999). Identidad narrativa. *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2004). *Volverse capaz, ser reconocido*. Discurso presentado para recepción del Premio Kaluga. Washington, Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, R. (2012, Enero-Abril). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para pensar la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía. Educación y cibercultura: campos de estudio, retos y perspectivas*, Vol. 24, No. 62, pp. 157-171.
- Rueda, R. (2012a-Abril). Sociedad de la información y el conocimiento: tecnicidad, fármakon e invención social. *Nómadas*, No. 36, pp. 43-55.
- Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu.
- Venturini, T. (2010). Diving in Magma: How to Explore Controversies with Actor-Network Theory. *Public Understanding of Science*. Sci, 19(3), pp. 258-273.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM.



Medios interactivos: la brecha digital como agenciadora de la construcción de subjetividades

Interactive media: the digital divide as an agency for the construction of subjectivities

Mídia interativa: o fosso digital como agência para a construção de subjetividades

Luz Karime Vanegas Niño
Laura Verónica Green

Luz Karime Vanegas Niño¹
 Laura Verónica Green²

¹. Magíster en Comunicación-Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; correo electrónico: luzkarimevn@gmail.com

². Magíster en Comunicación-Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; correo electrónico: lveronicajg.lv@gmail.com

Fecha de recepción: 8 de junio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

El presente artículo reporta los resultados de un estudio cualitativo y descriptivo llevado a cabo en una comunidad virtual de Bogotá, Colombia. El objetivo del estudio fue reflexionar acerca de la influencia de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la representación de la subjetividad de los jóvenes. Los datos fueron recolectados a través de encuestas en línea y artefactos de interacciones en la comunidad virtual. El análisis mostró que la subjetividad de los jóvenes fue construida por la socialización dentro de la comunidad virtual y que usan las TICs para expresar sus emociones, pasiones, deseos y disgustos mientras interactúan con otros. Así, la Internet propicia un espacio para la producción de contenido heterogéneo, en donde los jóvenes comparten sus opiniones, rituales, discursos y saberes mientras asumen sentidos de pertenencia a la comunidad. Estas interacciones en línea modifican por completo el esquema tradicional de la comunicación unidireccional y permiten que cualquier receptor pueda convertirse en emisor.

Palabras clave: Subjetividad, TICs, construcción, interacción, comunidad virtual.

Abstract

This article reports the results of a qualitative and descriptive study undertaken in a virtual community of Bogota - Colombia. The objective of the study was to reflect on the influence of new Information Technologies and Communication (TIC) to represent young people subjectivity. Data were collected through surveys online and artifacts of interactions in the virtual community. The analysis showed that young subjectivity was built through socialization within the community virtual and that young people use ICTs to express their emotions, passions, desires and dislikes while interacting with others. Thus, the Internet propitiates a space for the production of heterogeneous content, where young people share their opinions, rituals, speeches and knowledge while assuming belonging meanings to the community. These online interactions completely modify the traditional scheme of unidirectional communication and allow any recipient to become an issuer.

Keywords: Subjectivity, ICTs, representation, interaction, virtual community.

Resumo

Este artigo relata os resultados de um estudo qualitativo e descritivo realizado em uma comunidade virtual de Bogotá Colômbia. O objetivo do estudo foi refletir sobre a influência de novas tecnologias de informação e Comunicação (TIC) em representação da subjetividade dos jovens. Os dados eles foram coletados por meio de pesquisas on-line e artefatos de interações no comunidade virtual A análise mostrou que o subjetividade dos jovens foi construída para socialização dentro da comunidade virtual e que usam as TIC para expressar suas emoções, paixões, desejos e desgostos enquanto interage com os outros. Assim, a Internet propicia um espaço para a produção de conteúdo heterogéneo, onde os jovens eles compartilham suas opiniões, rituais, discursos e conhecimento, assumindo significados de pertencia à comunidade. Essas interações on-line modificar completamente o esquema comunicação unidireccional tradicional e permitir que qualquer destinatário Torne-se um emissor

Palavras-chave: Subjetividade, NTIC, construção, interação, comunidade virtual.

Introducción

Las cualidades tecnológicas de los nuevos medios de comunicación facilitan el encuentro entre los sujetos. En estas relaciones sociales surge la búsqueda de aspectos comunes y, como consecuencia, procesos que llevan a la construcción de subjetividad. El presente escrito tiene como objetivo principal reflexionar sobre la influencia de los medios digitales en la construcción de significados que dan sentido a diferentes modos de ser, vivir y pensar; de igual manera, busca comprender los fenómenos que se presentan en la brecha digital que afrontan los jóvenes para construir su subjetividad. Es imperativo, entonces, aclarar algunos conceptos centrales. Así, algunas características para conceptualizar a la “juventud”, tomadas de Pérez (2002, citado en Machado, et al., 2008; pp. 2-3), son que ésta:

- Es un concepto relacional que adquiere sentido en la interacción con categorías como las de género, etnias y clase social.
- Es históricamente construida, puesto que los contextos social, económico y político configuran características concretas sobre el vivir y percibir lo joven.
- Es situacional, ya que responde a contextos concretos bien definidos.
- Está constituida por “hétero-representaciones” elaboradas por agentes o instituciones sociales externos a los jóvenes, y por autopercepciones de los mismos jóvenes.
- Se construye en relaciones de poder definidas por condiciones de dominación, centralidad o periferia, en las que se dan procesos complejos de complementariedad, rechazo, superposición o negación.
- Se produce, tanto en lo cotidiano, en ámbitos íntimos como los barrios, la escuela y el trabajo; como en lo “imaginado”, en comunidades de referencia como la música, los estilos y la Internet.

De ahí que también podemos afirmar que la forma de vida de la mayoría de jóvenes está ligada a los diferentes espacios y recursos que las nuevas tecnologías permiten; conformando nuevas formas de socialización y expresión. Es por ello que cuando se habla de las interacciones adultos/medios de comunicación aparece el término “brecha digital”, que alude a la:

Distancia existente entre áreas individuales, residenciales, de negocios y geográficas en los diferentes niveles socio-económicos en relación a sus oportunidades para acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como al uso de Internet (OCDE, 2004, p. 5).

Es decir, la brecha digital define la distancia entre quienes pueden usar un aparato tecnológico (sobre todo, referido a ordenadores) y los que no, ya sea por motivos económicos, de formación, etc.

Nos encontramos, por ende, con una configuración cultural, social y personal de las tecnologías, pero también, recíprocamente, las personas, sus cuerpos y sus relaciones se ven transfiguradas por los usos y mediaciones tecnológicas. En este fenómeno, compartido entre personas y máquinas, no solo están implicados usuarios y artefactos, sino las condiciones de comercialización marcadas por operadores, servidores y propietarios de las plataformas, y las distintas regulaciones institucionales e informales de dichos usos y prácticas.

Verbigracia, la actualización de un perfil en una red social moviliza una pluralidad de actividades y formas de conocimiento social: como relaciones de género, encarnación y maneras de hacer y habitar el cuerpo (“*embodiment*”) (Weis y Haber, 1999, pp. 143-62), pericias tecnológicas, reglas de etiqueta, habilidades lingüísticas, creatividad personal y colectiva o gestión emocional. Las tecnologías facilitan compartir las experiencias vividas al tiempo que contribuyen a crearlas y darles forma para quienes participan en procesos de subjetivación contemporáneos, de producción de sujetos en su doble acepción: configuración y transformación de subjetividades (Canclini, Cruces y Urteaga, 2012, pp. 6-10).

Igualmente, las tecnologías intervienen en la emergencia y mantenimiento de las formas de sujeción respecto de instituciones, grupos y otros individuos; el apego y dependencia hacia objetos y artefactos y la sujeción respecto a las ideas y concepciones que nos hacemos de nosotros mismos, que nos llevan a ser sujetos de autoconocimiento y de autoconciencia. La demanda de reconocimiento, presente en la mayoría de las relaciones interpersonales, es uno de los modos de sujeción y dependencia característicos de la formación del yo, sujeta a una mediación digital creciente. Ambos significados sugieren una manera de poder que nos subyuga y nos da forma como sujetos. Los dispositivos digitales participan de ambos aspectos: identidad, reflexividad y autoconocimiento, por un lado, y vigilancia, control, autocontrol y dependencia, por el otro (Foucault, 1982, p. 5).

Conceptualización: subjetividad

La subjetividad, según D’Angelo (1996, pp. 1-3), es una construcción de los seres humanos en el contexto social que parte

de sus realidades de vida cotidiana en relación con otras personas, instituciones, estructuras sociales, la producción simbólica social, la naturaleza y el mundo de objetos materiales. Así, la subjetividad conforma una dimensión totalizadora de la experiencia y la praxis social, del mundo espiritual de las personas y sus condiciones sociales de vida.

Además, la subjetividad se entiende como un constructo que integra varias dimensiones del ser: el pensar, el querer (sentir-desear) y el hacer, en las que se implica, identifica y diferencia el individuo en tanto sujeto. En el constructo de la subjetividad se involucra el pensamiento y la acción con el fin de generar, elaborar e implementar experiencias de vida. De igual manera, ésta se transfigura en un proceso de significación social que tiene que ver con la generación común de símbolos enmarcada en la interacción; son las percepciones, representaciones colectivas, cohesión social, los afectos, conflictos interpersonales, estados anímicos de los individuos y de los grupos, las relaciones de poder y de sentir, entre otros aspectos, los que producen situaciones de intercambio que conforman las subjetividades.

Al reflexionar sobre la subjetividad, en la actualidad, es importante abarcarla en un contexto audiovisual y transmediático, que rige las prácticas comunicativas y atraviesa las representaciones de los participantes de la comunicación digital interactiva. Es por ello que la subjetividad adquiere relevancia en el plano del yo y del nosotros, insertándose en ámbitos culturales de la época y en las formas simbólicas producidas por los sujetos mediante sus prácticas (Amador, 2014, p. 26). Cabe resaltar que estos dos factores permiten que los sujetos adquieran motivaciones, recursos y opciones para acontecer en el mundo. La cultura audiovisual y los repertorios transmediáticos, inscritos en las prácticas comunicativas, introducen otras racionalidades y nuevos capitales culturales.

Por tanto, al hablar de subjetividad se debería comprender el conjunto de manifestaciones expresadas en la cultura, el lenguaje (a través de las formas simbólicas) y los saberes (como capitales culturales nuevos), que en la actualidad repercuten en la construcción de subjetividad y permiten explicar cómo el sujeto ha llegado a ser lo que es y cómo puede llegar a ser algo en el futuro; un desenvolvimiento socio-cultural que privilegia lenguajes y saberes para ejercer acciones colectivas; cierta propensión a producir y publicar ideas y propuestas en torno a los sucesos del mundo de la vida; y el despliegue de ciertas habilidades que favorecen, no solo la interpretación de ideas y fenómenos, sino la producción de presencia (Amador, 2014, p. 49).

Otro eje esencial al abordar el concepto de subjetividad es su relación con las formas de comunicación y sus transformaciones en relación con los medios y las tecnologías. Así, la producción de la subjetividad en el contexto socio-cultural se determina por un conjunto de prácticas comunicativas que operan en el tiempo-espacio de la vida cotidiana. Esto permite afirmar que la subjetividad no es una dimensión del ser exclusivamente ligada a las contingencias de su conciencia o de su voluntad (Amador, 2014, p. 85), puesto que los entornos que habitan los sujetos mueven fuerzas y poseen alcances que modifican sus formas de percibir, pensar y actuar.

Así, la subjetividad trata de aquellas formas de ser-estar en el mundo, en ella interviene la interiorización de las formas simbólicas y materiales que provienen de las orientaciones institucionales y de las estructuras sociales; las iniciativas individuales y colectivas que pueden llegar a producir sentido y afectar dichas estructuras y que parten de los mundos producidos en su vida cotidiana.

El programa cultural actual produce nuevas visualidades y sonoridades que fomentan prácticas comunicativas en un espacio-tiempo que configura subjetividades hiper, trans mediales e interactivas que se expresan de diversas maneras. Según Amador (2014, p. 87), se pueden destacar seis grandes expresiones de estas subjetividades:

- Nuevas percepciones del tiempo y el espacio mediadas por el acceso a narrativas, géneros y formatos que amplían los sistemas de significación, lo que favorece otros modos de socialización, sensibilización y acceso a saberes.
- Construcción de identificaciones sociales auspiciadas por nuevos sistemas de intereses y necesidades que pueden potenciar lo común como opción de vida.
- Inmersión en transmediaciones que amplifican lo sensorial visual, lo auditivo y, eventualmente, lo táctil, como mediación que favorece la producción de repertorios senso-perceptuales, estéticos y cognitivos.
- Prácticas hipertextuales e hipermediales que posibilitan arquitecturas de participación.
- Saberes emergentes que se convierten en capitales culturales, caracterizados por la hipermedialidad, la interactividad y la

“ Hoy la cultura digital, la cibercultura, abre cambios y transformaciones en los soportes del texto. ”

intertextualidad, los cuales favorecen la producción de sí, la colaboración y la participación.

- Deseos que se expanden y placeres que pueden ser vividos mediante el acceso a contenidos (de lo íntimo, lo prohibido, la tragedia y la derrota humana) sin filtros ni censuras.

Por ello, es importante resaltar que los jóvenes están pasando por un tránsito de la subjetividad moderna (mediada por la escuela y la familia), a subjetividades emergentes (visuales, transmediáticas, hipermediales e interactivas) que les permiten ser sujetos, comprender la realidad y habitar el mundo. Es la reafirmación del yo (múltiple) en espacios desterritorializados de la comunicación y la cultura, como posibilidad de coexistencia plural y singular; y la dimensión interactiva del yo-otro, la cual se apoya en las temporalidades y diacronías glocales que emergen de la nueva cultura audiovisual.

El carácter hipermedial de la subjetividad se reafirma en la construcción de mundos de vida cimentados en un “yo” con múltiples rostros y posibilidades de expresión. Se caracteriza por el esfuerzo que realizan estos sujetos por situar su mente y cuerpo en un espacio digital e interactivo (múltiple y evanescente), que implica narrar y narrar-se como otra opción de existencia (Amador, 2014, p. 90), en muchas ocasiones, su coexistencia y presencia en diversos sistemas de paso (redes sociales, blogs, videojuegos, canales de video, wikis, mensajes de texto, reproductores de video y música, etc.), posibilitan la re-creación permanente del yo.

Este elemento contemporáneo privilegia otras posibilidades de ser y habitar el mundo, mediante la conformación de redes y comunidades orientadas por nuevos sistemas de intereses y necesidades como opción de vida, a través de exploraciones que operan simultáneamente en el tiempo (*multitasking*, *zapping*, narrativas diacrónicas) y se relacionan con la vida cotidiana, la experiencia cultural y sus implicaciones en la relación yo-otro.

Así, según Amador (2014, p. 97), aunque el otro no es el reflejo del yo, sí supone la configuración de un tú con el que se construye la palabra y se crean medios para acontecer, los cuales implican la necesaria exploración del mundo cuya fuente de significado y afectación se encuentra en el ser del otro. Lo que subyace a todo encuentro entre el yo y el otro son puntos de vista que se incorporan al acontecimiento y la alteridad. De esta manera, se hace posible que el “yo” (múltiple) transite a un “yo” colectivo que se construye con los otros. El sujeto comunicativo e hipermedial halla explicación a su existencia a partir de los encuentros y desencuentros con otros, y no solo a partir de la exaltación de su yo.

El “yo”

El reconocimiento de comunidades virtuales que generan aprendizajes, y comparten intereses y necesidades con otros miembros, permite observar cómo a través de sus interacciones en línea se representa una dimensión de su propio “yo” y del “nosotros” dentro de dicho grupo. Ergo, la subjetividad es definida como una “dimensión del yo y el nosotros que está inextricablemente ligada al programa cultural de la época y a las formas simbólicas producidas por los sujetos mediante sus prácticas” (Amador, 2014, p.79).

La subjetividad es un proceso de construcción del propio sujeto en el que intervienen diversas circunstancias que se despliegan en el tiempo y el espacio. Es el reconocimiento de un “yo” como participante de una comunidad en el momento en que interactúa y participa voluntariamente y de diferentes formas. Dicha participación del individuo en un entorno virtual (Heeter, 1992, pp. 65-70) está dada por la capacidad de personalizarse a través de la foto de perfil o de un seudónimo seleccionado para ser reconocido como miembro activo de esta comunidad, generando mediaciones y reconocimiento por otros miembros.

Dicha forma de visibilización puede estar dada en diferentes formatos: videos, discusiones en línea, escritura, entre otros; al partir de estas estrategias se produce la identificación del “yo” entre los otros miembros de la comunidad. Sin interacción mediada por el lenguaje no es posible el reconocimiento de un sujeto, es allí donde se permite el desarrollo de acciones colectivas que llevan a producir y publicar ideas y propuestas en torno a los sucesos del mundo de la vida, a desplegar ciertas habilidades que favorecen la producción de presencia (Gumbrecht, 2005, pp. 185-191).

El “yo” se manifiesta desde diferentes perspectivas, así, los miembros de las comunidades virtuales proyectan su mente y su cuerpo con el propósito de “descifrarse, descifrar a otros y ser descifrados dentro de esta comunidad” (Amador, 2014, p. 86). Es decir, los participantes de las comunidades virtuales pueden reaccionar frente a diversos temas, generar discusiones, afirmar o cambiar de postulados, construyendo una presencia virtual que se desvela dentro de la comunidad y es reafirmada o negada por otros usuarios.

Entendamos la comunicación digital interactiva como la facilitadora para describir el mundo por medio de las experiencias vividas por cada uno de los participantes, y ver cómo las comparten y contribuyen a crear y dar forma a las experiencias grupales (Canclini, Cruces y Urteaga, 2012, p. 53). Es decir, este proceso presenta la racionalización de la vida que no se agota en la designación analógica de los objetos, sino en una esfera de la producción de sentido en la que interviene la representación de su “yo” como miembro de esta comunidad (Amador, 2014, p. 45).

Nuevas formas de pensar el proceso de construcción de la subjetividad implican una reflexión cultural y tecnológica, pues estas esferas agencian las relaciones entre los sujetos, los espacios y los tiempos. La noción de des-temporalización, señalada por Martín-Barbero (1991, p. 166), es uno de los rasgos más importantes y da cuenta de la diversidad temporal, geográfica, profesional y etérea de un ámbito virtual. Esto representa una nueva relación entre sujetos-espacios-tiempos. Por su lado, Bourdieu (1985, pp. 723-744) reclama que la posibilidad de la interacción entre personas está estipulada por el espacio que ocupan en el campo social, que podría estar sujeto, entre otras, a su condición de clase y capital cultural.

De la lectura desde el texto y el hipertexto; otros saberes

En esta experiencia se analizaron las subjetividades, prácticas y representaciones asociadas al texto convencional y a los hipertextos, teniendo en cuenta que, desde la impronta de la cultura del impreso, el libro ha sido considerado el instrumento emblemático que sirvió para conservar la sabiduría colectiva y para la circulación del conocimiento. Hoy la cultura digital, la cibercultura, abre cambios y transformaciones en los soportes del texto, así como en el proceso de lectura concomitante. En tal sentido, Martín-Barbero expresa:

El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro. Un proceso que casi no había tenido cambios desde la invención de la imprenta sufre hoy una mutación de fondo con la aparición del libro electrónico. Que no viene a reemplazar al libro sino a des-centrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes, centralidad impuesta no solo a la escritura y a la lectura sino al modelo entero del aprendizaje por linealidad y secuencialidad implicadas en el movimiento de izquierda a derecha y de arriba abajo que aquellas estatuyen (2002, p. 178).

Teniendo en cuenta lo anterior, es interesante acotar que Martín-Barbero, además de plantear el concepto de descentramiento, se refiere a la des-localización/des-temporalización de los saberes, en el sentido de que éstos escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje, de modo tal que la escuela y la universidad ya no son los únicos ámbitos para acceder a la información y al conocimiento.

En tal sentido, vale la pena señalar que la participación en comunidades virtuales significa una apertura considerable hacia las posibilidades que plantean los hipertextos y los hipermedios como tecnologías que combinan diferentes formas de representación

del objeto de conocimiento y diferentes medios interactivos, que requieren de otros procesos mentales.

En un segundo punto, dentro de la trama y las prácticas asociadas a la cultura letrada, es importante retomar el sentido del concepto de *hábitus*, planteado por Bourdieu (citado por Capdevielle, 2011, pp. 1-36), quien lo entiende como aquellas disposiciones durables que, integrando las experiencias pasadas, funcionan como matriz de percepciones y de acciones y posibilitan tareas infinitamente diferenciadas. En tal sentido, el *hábitus* de la cultura escrita, o la disposición cultural adquirida en torno al valor y al uso de los textos impresos, afecta al proceso de innovación y la apropiación de nuevos artefactos tecnológicos como los hipertextos digitales, situación que se aprecia con mayor transparencia en los sujetos adultos que han nacido y crecido bajo otras adquisiciones del conocimiento.

Para algunas personas de mayor edad los libros son objetos hegemónicos a partir de los cuales han configurado su experiencia social y, más allá esto, la subjetividad. Los hipertextos posibilitan contrastar ambos dispositivos (libro e hipertextos) y conceptualizar las singularidades que imponen al lector. Así, el libro es una tecnología invisible, con una estructura secuencial-unidireccional; la linealidad, fijación e inalterabilidad de sus palabras e imágenes marca una dirección para afrontar la experiencia social. Frente al texto impreso, fijo e inmutable, está el texto digitalizado, cuya estabilidad y fragilidad queda expuesta al sujeto:

El texto electrónico es el primer texto en que el elemento de significado, la estructura y el aspecto visual son básicamente inestables. A diferencia de la imprenta, o de los manuscritos medievales, la informática no impone que ningún aspecto de lo escrito quede determinado para toda la vida del texto. [...] Toda la información, todos los datos del mundo informático son una especie de movimiento controlado, por lo cual la predisposición natural de la escritura electrónica es hacia el cambio (Baudrillard, citado por Landow, 1995, p. 59).

Algunas respuestas dan cuenta de una resistencia a este tipo de interacciones, pero a su vez otras personas hablan de los recursos hipertextuales, apropiándose de ellos progresivamente con matices y ritmos diferentes, ya que encuentran en la red variedad de recursos didácticos (vídeos, animaciones, fotografías, sonidos y efectos especiales) que no están disponibles en los textos impresos.

Saberes emergentes mediados por la colaboración y la participación

Se hace evidente la forma en que aparecen nuevos saberes que, dados los rasgos distintivos del formato digital, se agencian

atravesados por la colaboración y la participación en diferentes medios y contextos. De esta manera, mediante la práctica de los sujetos, dichos saberes se convierten en capitales culturales, caracterizados por la hipermedialidad, la interactividad y la intertextualidad. Se resalta, entonces, un enfoque colaborativo y, como ya se mencionó, participativo.

Así, los jóvenes convierten las interacciones en saberes culturales que, por medio de una comunidad específica, se hacen propios. La interacción es vista, entonces, desde el mismo lenguaje (chat, la navegación diaria, hablar con diferentes compañeros, etc.), posibilitando la construcción de comunidad en el intercambio de ideas, el incremento de los aprendizajes y el uso de la tecnología como medio de aprendizaje:

El discurso es un fenómeno práctico, social y cultural, y se conforma en actos sociales que generan interacción social. El discurso como secuencia se pone en funcionamiento para hacer algo, es decir, las personas utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias (o para expresar emociones) y lo hacen como parte de sucesos sociales más complejos, por ejemplo, en situaciones tan específicas como un encuentro con amigos, una llamada telefónica, una lección en el aula, una entrevista de trabajo, una consulta con el médico. También cuando leen o escriben una noticia periodística (Van Dijk, 2000, p. 26).

Los jóvenes, desde su uso del lenguaje, dicen algo sobre algo en específico, dotándolo de sentido para representar, de manera significativa, el mundo a otras personas (Hall, 1997, p. 16). Esta primera manera de dar sentido a la vida a través del lenguaje permite la consideración de un código que empieza a ser compartido y a coexistir dentro de una misma cultura. De esta manera, se reconocen creencias, opiniones e incluso la oposición, es decir, ellos “hacen algo” en el sentido de que interactúan entre sí. Esta interacción que lleva a producir discursos en situaciones sociales específicas, construye y exhibe activamente diversos roles, de manera que se realizan actos como: cuestionar, oponerse, aseverar, acusar, responder o defenderse, etc. En consecuencia, los actos emergentes y comunicativos descubren los roles de los participantes:

Existe fundamentalmente para facilitar un compromiso constructivo con el mundo social y parte del supuesto de que las circunstancias existentes -incluyendo las identidades y diferencias actualmente afirmadas- no agotan el espacio de posibilidades [...] al tomarse en serio la cuestión de lo que significaría trascender la actualidad, se abre un espacio nuevo para considerar la posibilidad de que el mundo sea diferente de como es, más allá de cualquier simple afirmación de las diferencias existentes o de la tesis de que la postmodernidad es solo cuestión de perspectiva (Calhoun, 1995, p. 290).

Estas comunidades virtuales son constructoras de contenidos, productoras de sentido y manipuladoras de significados. Los usuarios no son el público-objetivo de los productos populares, sino agentes activos en la construcción y distribución de significados culturales, surgen:

A medida que nuestros vínculos con formas previas de comunidad social se van rompiendo, nuestro arraigo en la geografía física disminuye, nuestros lazos con la familia extensa e incluso nuclear se desintegran y nuestras lealtades a los Estados-nación se redefinen (Jenkins, 2008, p. 37).

Los usuarios se convierten en gestores participativos, activos en la producción compartida de significados y, en este caso, la participación se evidencia en diversos grados, desde unos niveles que podrían ser considerados elementales, hasta unos supuestamente superiores, más sofisticados (Ferrés, citado por Aparici, 2010, p. 251). Se suele asociar los primeros con procesos clásicos de recepción en los denominados medios de masas tradicionales; los últimos parecen restringidos a los nuevos entornos comunicativos. Así:

Los usuarios son interlocutores con la capacidad, no solo de consumir, sino de producir, en este caso, discursos, representaciones sociales y visiones de manera colectiva en una interacción constante y enriquecedora (Ferrés, citado por Aparici, 2010, p. 251).

La cultura participativa permite la integración de conocimiento, una construcción que se forma de manera colectiva. Los receptores se leen y apoyan y así conforman una misma visión sobre la noticia que, para ellos, carece de veracidad. Esta integración de saberes individuales lleva a crear un conocimiento compartido y colectivo mediante el intercambio de opiniones y reacciones; dichas comunidades de conocimiento: “representan una nueva forma de poder, una nueva alternativa de poder que opera junto al de los Estados-Nación, el capitalismo mercantil y el de las migraciones nómadas” (Ferrés, 2010, p. 251).

Al hablar de participación, el concepto de transformación de la sociedad se hace relevante en el sentido de que los usuarios toman conciencia y toman como compromiso, no solo individual, sino colectivo, la idea de que la realidad social tome un rumbo diferente al actual, para lograr este objetivo: “basta que la posibilidad de crear comunidades virtuales y de potenciar el trabajo en equipo se pongan al servicio de una causa potente de orden social, político o cultural” (Ferrés, 2010, p. 251).

De los deseos y placeres

Otra de las expresiones de la subjetividad, en los jóvenes, es la capacidad de hallar en los medios digitales “deseos que se expanden y placeres que pueden ser vividos mediante acceso a contenidos sin filtros ni censuras” (Amador, 20014, p. 88). En medio de esta apertura de contenidos, se tiene la posibilidad de acceder libremente y sin censura a casi cualquier tipo de información o de aplicaciones que den rienda suelta a los sentimientos, deseos y pasiones.

De la misma manera se da la forma en que los participantes se encuentran, desde la singularidad y la multiplicidad de saberes, con creencias, deseos, voluntades e inteligencias colectivas (música, documentales, videos, redes, etc.). Por lo general, y como afirma Amador, estos aprendizajes se dan y se construyen desde la noción de aprendizajes invisibles, se producen y están mediados por sistemas divergentes de necesidades e intereses, que no siempre coinciden con los intereses institucionales del mundo escolar (2014, p. 115).

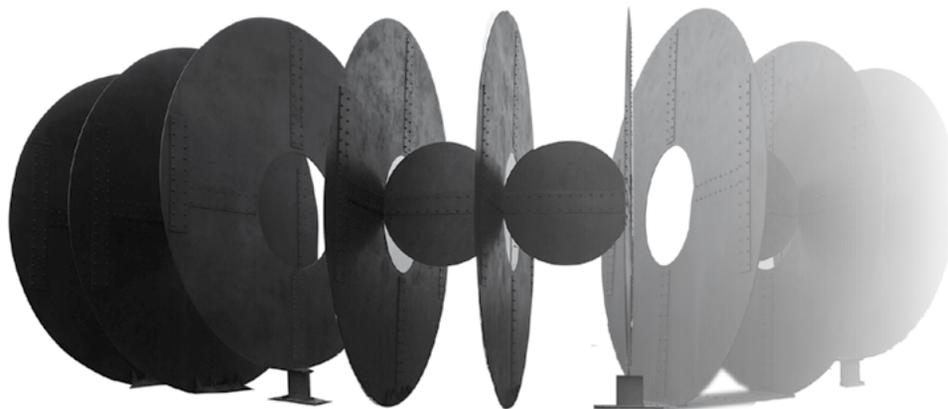
Así, las búsquedas de los participantes en la web están ligadas a acontecimientos de la vida, deseos y emociones que, en ciertos casos, y por algunos medios, buscan visibilizar el yo, socializar, compartir intereses, posicionar puntos de vista y utilizar contenidos para compartir, producir y reflexionar colectivamente, etc. Estos aprendizajes invisibles, contrarios a las bases de la escuela

moderna, exponen prácticas no agenciadas desde la racionalidad, la reflexión y la actividad intelectual, sino desde las emociones y los deseos, desde una esfera de lo privado. Los sujetos aprenden para la vida cuando incorporan emociones y deseos; hoy día está latente, en este punto, la multiplicidad de deseos y placeres que se despliega en la red.

Desde diferentes medios se busca expresar y manifestar emociones y deseos. Se pretende encontrar posibilidades de acercamiento a otros sujetos con estas mismas prácticas. Por ello, ahora no es lejana la idea de aprendizajes solidarios, en los cuales sean las emociones las que tramiten la expresión y los saberes culturales:

Lo maquínico en términos de Deleuze y Guattari es una expresión en la que los deseos propios de las pulsiones de vida y muerte no se quedan en la individualidad, como lo planteó el psicoanálisis, sino que se incardinan en el aparato social y en las estructuras colectivas, a través de las máquinas deseantes (sujetos), las máquinas de regulación social (Estado e instituciones) y las máquinas semióticas (dispositivos que disponen la realidad de otro modo). Las máquinas deseantes, por tanto, se convertirán en el receptáculo de la actividad social y semiótica, en el que creencias y deseos podrán ser modulados y organizados alrededor de intereses subrepticios e implícitos (Amador, 2014, p. 82)².

² Para complementar, se recomienda revisar Guattari y Rolnik (2006), p. 281.





Conclusiones

Los jóvenes convierten los saberes y aprendizajes en saberes culturales que, por medio de la interacción con una comunidad específica, se hacen propios de los sujetos. La interacción es vista, entonces, desde el mismo lenguaje. Se reconoce que el chat, la navegación diaria, el hablar con diferentes compañeros, entre otros, posibilitan la construcción de una comunidad que permite el intercambio de ideas, el incremento de los aprendizajes y el uso de la tecnología como medio de aprendizaje.

De igual manera, la juventud busca expresar y manifestar emociones, pasiones y deseos mientras, al tiempo, pretende encontrar posibilidades de acercamiento a otros sujetos con estas mismas prácticas. Por ello, ahora no es lejana la idea de unos aprendizajes solidarios, en los que sean las emociones las que tramitan la expresión y los saberes culturales. En estos distintos escenarios, tan heterogéneos de subjetividades y de prácticas, se observan diferentes grados de participación e implicación, evidencia de que la apropiación de la tecnología digital excede

el mero uso de herramientas y supone todo un proceso de construcción y de interpretación cultural y social, que se teje de acuerdo con el repertorio de valores y normas de cada sujeto.

Así, cada persona va configurando sus propias representaciones sobre la utilidad, la eficacia y la versatilidad de las herramientas para su práctica profesional y su formación personal, dando cuenta de una trama tan diversa como inestable, donde se confunden y se entrelazan situaciones de resistencia, indiferencia, entusiasmo y aceptación de las tecnologías, que van más allá de las condiciones del contexto social, de la cultura institucional o de los beneficios y potencial que brindan.

La representación de la subjetividad es posible a través de la interacción con los otros miembros de la comunidad. Para que sea significativa, cada uno de los participantes necesita crear su presencia virtual, en la que se evidencia el “yo” de una persona, con lo que se identifica, para después ser juzgada y/o aceptada por otros participantes del grupo.

Referencias

- Amador, J. (2010). *Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva. Consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales*. Bogotá: Signo y Pensamiento.
- Amador, J. (2014). *Infancias, comunicación y educación: Análisis de sus mutaciones*. Bogotá: DIE.
- Aparici, R. (2010). *La construcción de la realidad en los medios de comunicación*. Madrid: UNED.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, 14 (6), pp. 723-744.
- Bourdieu, P. (1991). *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, espacio social y escuela*. Bogotá: Siglo XXI.
- Calhoun, C. (1995). *Critical social theory*. Malden, MA: Blackwell.
- Canclini, Cruces y Urteaga. (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Barcelona: Ariel.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, No. 10, pp. 31-35.
- Csordas, Thomas. (1999). Embodiment and Cultural Phenomenology. En Gail, W., y Honi, H. (Eds.), *Perspectives on Embodiment*. New York: Routledge.
- D’ Angelo, O. (1996). *Participación y construcción de la subjetividad social para una proyección emancipatoria*. La Habana: Prycea.
- Ferres I Prats, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. *Educomunicación: más allá del 2.0*. Madrid: Gedisa.
- Ferrer, U. (2002). *Opinión pública y sociedad civil en Habermas*. Navarra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Foucault, M. (1982). The subject and the power. Afterword. *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2006). *Micropolíticas. Cartografías del deseo*. Madrid: Vozes.
- Gumbrecht, H. (2005). *La producción de presencia y las humanidades*. Bogotá: Nómadas.
- Hall, S. (1997). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage.
- Hall, S. (2004). *Codificación y descodificación en el discurso televisivo*. Londres: CIC.
- Heeter, C. (1992). BattleTech masters: Emergence of the first U.S. virtual reality subculture. *Multimedia Review*, 3(4), pp. 65-70.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Buenos Aires: Paidós.
- Laurel, B. (1991). *Computers as theater*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Machado, G., Gómez, L., y Espina, R. (2008). La juventud y los retos de la actualidad en Cuba, siglo XXI. *IV Conferencia Internacional “La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI*. Obtenido desde http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso08/conf4_machadogr.pdf
- Martin-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La crisis de las profesiones en la “sociedad del conocimiento”*. Bogotá: Nómadas.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (OCDE). (2004). Regulatory reform as a tool for bridging the digital divide. *OECD Digital Economy Papers*, No. 90. Obtenido desde <http://www.oecd.org/dataoecd/40/11/34487084.pdf>
- Pérez, J. (2002). Políticas de juventud del nuevo siglo: para mirar lo que vemos. *Actores estratégicos para el desarrollo. Políticas de Juventud para el siglo XXI*. México: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. Obtenido desde <http://cencod.imjuventud.gob.mx/clr/libros/libros.php?libro=011>
- Rueda, R. (2012). *Subjetividades, ciudadanías y tecnologías digitales*. Bogotá: Diálogos de la comunicación.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Madrid: Gedisa.
- Weiss, G., y Haber, H. (1999). Perspectives on Embodiment: The Intersections of Nature and Culture. *Routledge*, pp. 143-62.



Videojuegos y enseñanza- aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa

Videogames and teaching-learning of history. Analysis from the research production

Jogos de vídeo e ensino-aprendizagem da história. Análise da produção de pesquisa

Nilson Javier Ibagón Martín

Nilson Javier Ibagón Martín¹

¹. Doctorando en Educación, Universidad de Murcia. Docente Departamento de Historia, Universidad del Valle (Cali-Colombia). Integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Economía, Política y Educación (IHEPE); correo electrónico: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co

Fecha de recepción: 8 de junio de 2018/ Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

A través de la revisión hermenéutica de propuestas teóricas y prácticas, que durante las últimas dos décadas han centrado su atención en comprender la relación pedagógica entre el uso de videojuegos y la enseñanza-aprendizaje de la historia, el presente texto propone una serie de posibilidades analíticas para entender el potencial, ventajas y dificultades formativas que se derivan de este vínculo. Para ello, se definen cinco ejes de análisis que van, desde la caracterización de las experiencias, hasta el tipo de habilidades de pensamiento que se generan a través de éstas.

Palabras clave: Videojuegos, enseñanza de la historia, innovación educativa, culturas digitales.

Abstract

Through the hermeneutical review of theoretical and practical proposals, that during the last two decades have focused her attention in understanding the pedagogical relationship between the use of video games and the teaching-learning of history, this text proposes a series of analytical possibilities to understand the potential, advantages and training difficulties derived from this link. For this purpose, the article defines five axes of analysis ranging from the characterization of the experiences, up to the kind of thinking skills generated through them.

Keywords: Videogames, Teaching history, Educational innovation, Digital cultures.

Resumo

Através da revisão hermenéutica de propostas teóricas e práticas, que durante as duas últimas décadas se concentraram sua atenção em entender o relacionamento pedagógico entre o uso de videogames e o ensino-aprendizagem da história, este texto propõe uma série de possibilidades analíticas para entender o Potencial, vantagens e dificuldades de treinamento que são derivados deste link. Para isso, definir cinco eixos de análise que vão desde a caracterização das experiências, até o tipo de habilidades de pensamento que você gerar através deles.

Palavras-chave: jogos de vídeo, ensino de história, inovação culturas educacionais e digitais.

Introducción

Un problema central en los sistemas escolarizados actuales es la considerable distancia entre las formas de enseñar y de aprender. Esta realidad se vuelve más evidente si se tiene en cuenta que un porcentaje importante de las prácticas educativas formales es ajeno a los nuevos códigos y medios de comunicación que han sido integrados y naturalizados en la vida cotidiana de los estudiantes, en su condición de nativos digitales. Aunque las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- se han convertido en parte integral de las maneras en que las personas socializan y aprenden del mundo, en los ámbitos escolares suelen ser resistidas por algunos agentes educativos, ya sea porque les perciben como distractores y ajenas a la práctica formal del acto de educar, o porque su uso representa un reto técnico que no se está dispuesto enfrentar.

En este sentido, pese a que muchas instituciones educativas han incorporado materialmente diversas herramientas tecnológicas, su falta o simplificación de uso a la hora de desarrollar procesos de enseñanza se configura como un problema en el desarrollo de la práctica docente actual. En otras palabras, aunque discursivamente y materialmente las TIC han venido ganando una mayor presencia en la escuela, un grupo considerable de docentes sigue basando su accionar pedagógico en el método tradicional, hecho que lleva a los estudiantes a ser simples receptores sin mayor agencia (Jiménez y Cuenca, 2015).

En el caso particular de los videojuegos, artefactos culturales que durante las últimas décadas han tenido una influencia considerable en el uso del tiempo libre de niños, jóvenes y adultos -hecho que les ha llevado a convertirse en una poderosa herramienta de socialización de códigos culturales (Díez, 2009)-, han sido profunda y ampliamente subvalorados o rechazados como herramienta didáctica por buena parte de los sectores y agentes responsables de la educación formal, particularmente profesores y directivos docentes (Esnaola, 2006; Jiménez y Cuenca, 2015; Moreno, 2010; Téllez, 2015).

Sin embargo, y partiendo de la base de que no todos los videojuegos son susceptibles de un uso didáctico, desde la enseñanza de la geografía (Lotherington y Sinitskaya, 2009), las matemáticas (Goldin, 2014; Carvajal y Rojas, 2014), la ciencia (Barab, 2009; Cheng, 2015), y la educación física (Chacón, 2016), el desarrollo de investigaciones que analizan la relación entre estos artefactos culturales y la enseñanza-aprendizaje de diferentes campos disciplinares escolares ha ido en aumento.

En esta dinámica de producción, la enseñanza-aprendizaje de la historia como objeto de reflexión ocupa un lugar destacado. Un interés particular que durante las últimas dos décadas ha estado impulsado, no solo por el número de videojuegos que utilizan la historia como pieza clave para fundamentar su estructura argumentativa –principio que establece una diferencia significativa con otras disciplinas escolares-, sino asociado especialmente a la crítica establecida por diferentes sectores académicos en torno a las restricciones formativas que suponen los métodos tradicionales de enseñanza de la historia. Esta crítica ha generado una búsqueda de posibles alternativas didácticas que permitan resignificar el estudio de esta disciplina escolar, marco en el cual el análisis del uso de videojuegos se ha ido configurado como un espacio de reflexión fructífero.

A partir de ese campo específico de investigación, el presente escrito busca, desde la revisión de la literatura, analizar el potencial y limitaciones pedagógicas de dicho vínculo. Para ello, se han establecido cinco ejes de análisis: 1) La identificación de los enfoques por medio de los cuales se ha estudiado la relación; 2) Los principales avances generados o que se pueden generar en torno a habilidades cognitivas y actitudinales de los estudiantes; 3) El estudio de criterios de evaluación sobre las posibilidades educativas del uso de videojuegos en la enseñanza-aprendizaje de la historia; 4) Los riesgos y dificultades que se derivan de este uso en la práctica educativa; y 5) Los cambios que generan este tipo de innovaciones educativas en el ejercicio docente y la agencia de los estudiantes.

Entre el uso de videojuegos educativos y la gamificación

Según Van Eck (2006) existen tres vertientes de investigación sobre el uso de videojuegos en la enseñanza de la historia: 1) Innovaciones educativas en las que los estudiantes aprenden mientras crean el juego, al desempeñar el rol de diseñadores²; 2) Investigaciones que evalúan el impacto en la enseñanza-aprendizaje de la historia en videojuegos que no fueron diseñados con fines educativos; y 3) Trabajos que analizan ese impacto, pero a partir de videojuegos que fueron diseñados como estrategias educativas desde el comienzo. En dicha clasificación hay una diferencia sustancial entre la segunda y tercer vertiente, la cual se ve reflejada en los alcances formativos que se tienen en una u otra.

² Esta línea en general no tiene mucho desarrollo, en gran medida porque se requiere de un elevado grado técnico de conocimiento.

Aunque en principio, debido a su origen, los videojuegos sujetos al estudio de la tercer vertiente y las experiencias educativas que se originan en ella deberían *a priori* tener los mayores impactos de aprendizaje, existen posicionamientos que ven en el uso de estos “juegos serios” menores posibilidades de innovación y motivación educativa en comparación a las experiencias educativas impulsadas por la *gamificación* (Kapp, 2012), esto es, procesos de enseñanza-aprendizaje que, a través del uso de videojuegos cuya naturaleza y objetivo central es el entretenimiento, logran atraer estudiantes a través de su estética, promoviendo un aprendizaje activo basado en la resolución de problemas.

La razón fundamental de esta apreciación se basa en el hecho de que la estructura narrativa y de jugabilidad –y por tanto, de motivación– de los videojuegos educativos no es equiparable a los videojuegos de entretenimiento (González, 2017; Gross, 2000). En este sentido, su radio de acción por lo general se circunscribe a la población infantil (Rubio, 2013), siendo más difícil su acogida por parte de los jóvenes. Sumado al tema generacional, su falta de dinamismo hace que estos juegos educativos tiendan a reproducir las principales deficiencias de los métodos tradicionales, lo que los lleva a sentar su base de desarrollo en la memorización de información, la descontextualización explicativa de los contenidos que abordan y la reproducción acrítica de discursos oficiales (González, 2017).

A pesar de las dificultades, hay algunas sistematizaciones de experiencias que demuestran los efectos positivos del uso de videojuegos educativos en la enseñanza de la historia. A través del análisis de resultados en aprendizajes mediados por el uso de videojuegos diseñados para enseñar y entender eventos concretos de la historia de un país, Evaristo, Navarro, Vega y Nagano (2016) demostraron comparativamente la mejora en la calidad de los resultados evaluativos de un grupo de estudiantes cuyas clases estuvieron complementadas mediante la estrategia, frente a grupos que no la tuvieron. Este éxito que poco a poco se ha venido registrando en investigaciones alrededor del mundo, se explica por dos razones fundamentales: la mediación explicativa del profesor (Evaristo, *et al.*, 2016); y elementos asociados a las mejoras en el diseño en sí del videojuego (Egea, Ferrer y García, 2017; Šisler, Brom, Cuhra, Cinátl y Gemrot (2012), las cuales en algunos casos están más próximas a la jugabilidad que se presentan en videojuegos de entretenimiento.

Desde la perspectiva de la *gamificación*, estos últimos han sido estudiados principalmente a partir de dos enfoques: Su contenido intrínseco, visto desde las posibilidades educativas que se derivan de ellos, y la sistematización de experiencias prácticas basadas

en su uso. Desde estos dos ejes de análisis, juegos de estrategia como “*Civilization*” (Chapman, 2013; Fogu, 2009; Koebel, 2017; Voorhees, 2009; Wainwright, 2014) o “*Age of Empires*” (Mugueta, Manzano, Alonso y Labiano, 2015) y, de ficción histórica, como “*Assassin’s Creed*” (Rodríguez y Gutiérrez, 2016), son los más analizados y empleados.

En el caso de los estudios que se centran en el contenido, las discusiones teóricas sobre su posible uso en la enseñanza-aprendizaje de la historia en espacios escolares se enfocan esencialmente en: la estructura narrativa desde la cual se desarrollan los argumentos (Voorhees, 2009); las representaciones y demostraciones históricas (Moreno, 2010); la posibilidad de construir revisiones alrededor de argumentos históricos sobre determinados procesos y posicionamientos historiográficos de las periodizaciones de la Historia (Koebel, 2017); y la influencia de posturas ideológicas en el abordaje de las temáticas. Tales ejes de análisis, que permiten entender las concepciones de historia inmersas en las propuestas de estos artefactos tecnológicos culturales, son claves para comprender cómo el conocimiento histórico puede ser comunicado a través de estas mediaciones (Telles y Alves, 2015).

Por su parte, las investigaciones cuyo eje central es la sistematización de experiencias educativas se han concentrado en estudios dirigidos a estudiantes de secundaria (Evaristo, *et al.*, 2016; Irigaray y Luna, 2014; McCall, 2011a; Rodríguez y Gutiérrez, 2016). Pero en los últimos años han comenzado a ser más usuales estudios que sistematizan experiencias en la educación superior. En este último campo se destacan los trabajos de: Kuran, Tozoglu y Tavernari (2018), quienes estructuraron su propuesta alrededor de actividades dirigidas a estudiantes de carreras diferentes a Historia; Wainwright (2014), cuya experiencia trabajó con estudiantes universitarios sin distinción de carreras; y Radetich y Jakubowicz (2015), quienes desarrollaron y evaluaron una estrategia dirigida a futuros profesores de Historia.

Sin embargo, independientemente del nivel educativo en el que se enfoque cada una de estas experiencias, existe un denominador común en sus conclusiones: afirmar que, pese a que la finalidad última de los videojuegos de entretenimiento de contenido histórico no es precisamente la de formar competencias y habilidades disciplinares, al ser integrados a procesos formativos escolares planificados, éstos presentan amplias posibilidades educativas en torno al desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes.

Desarrollo de habilidades cognitivas y actitudinales

Desde hace por lo menos cuatro décadas, la producción investigativa en el campo de la educación histórica ha establecido la diferencia entre esquemas de trabajo afincados en ejercicios de memorización de información, y procesos formativos que buscan el desarrollo del pensamiento histórico, resaltando las ventajas de estos últimos sobre los primeros (Atkinson, 1978; Gómez y Miralles, 2017; Lee y Ashby, 1987; Barca, 2000; Wineburg, 1991; Seixas y Morton, 2013). No obstante, pese a los avances teóricos en la materia, existe una distancia considerable entre la teoría y las prácticas educativas al interior de las aulas, las cuales siguen privilegiando perspectivas afincadas en la reproducción y memorización de datos (Gómez y Miralles, 2017). Sumado a ello, el énfasis excesivo que tiene el qué sobre el cómo y el para quién en la definición de los horizontes de trabajo pedagógico, hacen que dicha distancia se amplíe.

A partir de esta problemática han surgido diferentes innovaciones educativas que buscan alternativas a la memorización de la historia. En esta búsqueda el uso de los videojuegos ha establecido posibilidades de trabajo didáctico que poco a poco han permitido explorar nuevas formas de entender la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela (Gálvez, 2006). Así, aunque es alto el potencial de los videojuegos frente al desarrollo de habilidades y competencias asociadas a nuevos tipos de alfabetización necesarios en el mundo actual (Gee, 2004, 2007), la pregunta que durante la última década ha fijado el rumbo de las investigaciones sobre la relación pedagógica entre estos artefactos y la historia, entendida como saber escolar, se ha enfocado en establecer concretamente si es posible enseñar y aprender historia a través de ellos.

En el ámbito cognitivo, propuestas teóricas y prácticas han planteado que el uso de videojuegos históricos, por el hecho de facilitar la creación de narrativas propias por parte del estudiante y de promover ejercicios de contrafactualidad (Radetich y Jakubowicz, 2015) e imaginación (Arruda, 2011), amplía las posibilidades de crítica y cuestionamiento a la hora de analizar los hechos y procesos históricos.

De ahí que pensar en diferentes posibilidades de concreción del pasado facilite el desarrollo de reflexiones en torno al por qué éstas no se concretaron. En este sentido, según Ayen (2010), un trabajo sistemático y planeado en clase, que aproveche dicha posibilidad, permite ir más allá de las concepciones lineales en las cuales se apoya la enseñanza y aprendizaje tradicional de la historia, facilitando aprendizajes significativos. Por tanto, un trabajo formativo de este tipo cuestiona la idea de verdad absoluta del hecho histórico, la cual es una de las causas que impiden, en

el marco de la enseñanza tradicional de la historia, generar en los estudiantes pensamiento crítico (Münzenmayer e Ibagón, 2017).

La contrafactualidad, como principio de formación que se deriva del uso de videojuegos históricos, permite así trabajar dimensiones dinámicas que otras estrategias y enfoques educativos no logran alcanzar. De esta forma, las posibilidades abiertas de construir pasados posibles en los videojuegos se contraponen a los finales unidireccionales y estáticos que, por lo general, guían las narraciones propuestas en prácticas tradicionales cuyo objetivo es la reproducción de información. En consecuencia, se potencia el trabajo pedagógico alrededor de ideas de sucesión, simultaneidad, causalidad (causa/efecto) y empatía histórica, principios básicos del pensamiento histórico.

Por ejemplo, una de las dimensiones de pensamiento histórico que más dificultades presenta al momento de enseñar historia es la de la empatía histórica. Esto es, procesos cognitivos y emocionales que permiten al estudiante analizar y entender un pasado distante descentrándose de los valores que marcan su presente. Sin embargo, indagaciones que han identificado las ventajas del uso de videojuegos en la mejora de la educación histórica de niños y jóvenes escolarizados, han registrado importantes avances en este tema específico (Chapman, 2013; Kuran, *et al.*, 2018; Jiménez y Cuenca, 2015; Radetich y Jakubowicz, 2015; Rejack, 2007). Desde estas perspectivas, los videojuegos con contenidos históricos generan una inmersión activa del estudiante, al representar formas de ser y estar de un determinado contexto temporal, permitiéndole reconocer los rasgos específicos de una realidad ajena a su cotidianidad por medio de la vivencia -inmersión visual y auditiva ligada a la caracterización de la arquitectura, vestimenta, espacios naturales, etc.-.

Es importante en este punto tener presente que el objetivo del uso de videojuegos debe estar centrado en la posibilidad de desarrollar y adquirir ideas previas que faciliten a los estudiantes el tránsito hacia el análisis de conceptos de mayor complejidad, teniendo en cuenta el grado de escolaridad en el que se encuentran. Así, por ejemplo, temas como la contingencia en la historia (Kuran, *et al.*, 2018), la multicausalidad (Cuenca y Martín, 2010; Valverde, 2008), el cambio histórico (Koebel, 2017), la crítica historiográfica (Wainwright, 2014), van siendo asimilados gradualmente e integrados al aparato conceptual explicativo de los estudiantes.

De forma complementaria a estos avances cognitivos, las investigaciones destacan el desarrollo de capacidades axiológicas, actitudinales y sociales que viabilizan y fortalecen los procesos de aprendizaje, las cuales, según Pindado (2005), son transversales. Desde estas dimensiones, aspectos relacionados con la motivación

y la interacción de los estudiantes, producidas por el dinamismo que define la simulación histórica propuesta por los videojuegos, son principios que se destacan al marcar una diferencia sustancial con estrategias convencionales como lo puede ser la clase magistral (Ayén, 2010; Irigaray y Luna, 2014; McCall, 2011a; Koebel 2017; Téllez, 2015; Wainwright, 2014).

De ahí que la apatía de los estudiantes -factor actitudinal que se configura como uno de los problemas más comunes en los procesos de enseñanza escolar de la historia- sea de cierta forma superada (Rodríguez y Gutiérrez, 2016), impulsando y fortaleciendo, tanto ejercicios de aprendizaje colaborativo en los cuales estudiantes con mayor solvencia en el juego apoyan a los que presentan algún tipo de dificultad (Gros y Garrido, 2008), como prácticas vinculadas a secuencias didácticas que, al estar relacionadas directamente con la resolución de problemas, desarrollan un aprendizaje motivacional colaborativo y activo que impacta positivamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Cuenca y Martín, 2010; Cuenca, Martín y Estepa, 2011; Irigaray y Luna, 2014; Jiménez y Cuenca, 2015).

Algunos criterios de evaluación del alcance del uso de los videojuegos en el aprendizaje de la historia

Aunque el campo específico de diseño de indicadores concretos de evaluación del impacto de los videojuegos en los procesos de aprendizaje escolar es escaso, durante los últimos años se han comenzado a gestar iniciativas investigativas en este sentido (Apperly y Beavis, 2013; Beckert, 2011; Madeiros y Schimiguel, 2012), las cuales han buscado identificar con mayor precisión si un determinado videojuego o experiencia educativa basada en ellos puede potencialmente permitir alcanzar determinados objetivos educacionales.

A partir de esta lógica, en el campo específico de los videojuegos de carácter histórico, se han venido constituyendo propuestas de evaluación que se enfocan, por una parte, en los efectos de su uso y, por otra, en la pertinencia de su contenido como discurso a ser utilizado para enseñar. Así, por ejemplo, desde la primera perspectiva, McCall (2011b) establece cinco principios para evaluar una estrategia educativa innovadora que integre los videojuegos como dinamizadores de la enseñanza-aprendizaje de la historia: a) Cuestionar las imprecisiones del videojuego; b) Reconocer el potencial de las simulaciones para el estudio del pasado; c) Generar procesos de distinción entre las narrativas historiográficas y la simulación históricamente válida propuesta por el videojuego; d) Facilidad y tiempo para desarrollar el proceso; y e) El conocimiento del profesor del juego y su sistema.

Por su parte, Egea, Ferrer y García (2017) establecieron un modelo de evaluación a partir del análisis de impacto del uso de un videojuego diseñado para aprender el valor del patrimonio histórico, el cual estaba dirigido específicamente a estudiantes de secundaria. Por medio del uso de pre test y post test determinaron la cantidad y calidad de contenidos históricos que los estudiantes lograron incorporar a sus explicaciones luego de utilizar el videojuego.

Ya en el campo específico de análisis de contenido, Kee (2011), a través de la formulación de dos preguntas, propone el establecimiento de posibles principios de evaluación de videojuegos históricos: 1) ¿Cuál es la concepción de historia que tiene?; 2) ¿Cómo es narrado y representado un conjunto de eventos? A través de modelos como los anteriormente descritos es posible establecer con mayor claridad, no solo el potencial, sino las posibles dificultades y problemas en la planeación y desarrollo de experiencias innovadoras que recurran a este tipo de mediaciones.

Problemas y dificultades

Algunas experiencias de carácter práctico en aula han demostrado que, pese a las ventajas y elementos positivos formativos que se derivan del uso de videojuegos en las clases de historia, existen algunos riesgos derivados, ya sea de la implementación como tal de la estrategia, del esquema narrativo en sí de algunos videojuegos, o de la disposición de los estudiantes hacia el desarrollo de actividades complementarias.

En el primer caso, las dificultades que representa asegurar condiciones óptimas para desarrollar las estrategias didácticas -equipos, espacios, número de estudiantes- (Radetich y Jakubowicz, 2015) y la falta de claridad en los objetivos que se persiguen (Gálvez, 2006), se convierten en los factores más comunes de riesgo. En el segundo caso, la difusión de imágenes distorsionadas de la historia³ (Clyde, Hopkins y Wilkinson, 2012; Fogu, 2009; Jiménez y Cuenca, 2015; Robinson, 2012; Schut, 2007; Téllez e Iturriaga, 2014) o simplificadas (Kusiak, 2002), y la falta de discusión del estudiantado frente al enfoque eurocéntrico desde el cual se ancla la narrativa de la mayoría de juegos comerciales con trasfondo histórico (Irigaray y Luna, 2014; Kuran, *et al.*, 2018), se constituyen en las dificultades más registradas.

En un tercer caso, las variables problemáticas se centran en la sobre-estimulación de los estudiantes en el aula (Mugueta, *et al.*,

³ Para algunos autores esta variable no sería considerada un problema, en tanto asumen que toda representación del pasado finalmente está determinada por una serie de selecciones intencionadas y por lo tanto de reducciones (Chapman, 2012).

2015), que les llevaría a poner en un tercer plano de prioridad al aprendizaje; y en la falta de disposición de algunos de ellos hacia el desarrollo de actividades complementarias al uso de videojuegos, como puede ser la realización de lecturas y consultas externas orientadas a fortalecer las discusiones de clase (Wainwright, 2014). En otras palabras, pueden existir estudiantes que aprueben la dimensión de entretención de la estrategia y no la de aprendizaje.

Transformaciones en las agencias de profesores y estudiantes

Sin embargo, más allá de las dificultades asociadas en buena medida al accionar de maestros y alumnos, diferentes investigaciones han identificado que el uso de videojuegos en clase de historia impacta y transforma sus roles tradicionales en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos de carácter histórico. En tal sentido, se ha podido establecer que, a través de este tipo de experiencias, los maestros pueden pasar, de ser transmisores de información, a ser facilitadores y guías (Jiménez y Cuenca, 2015; MacCall, 2011a; Téllez, 2015; Watson, Mong y Harris, 2011), y los estudiantes pueden dejar su posición pasiva como simples receptores de datos, para asumir un rol activo y crítico que les permite desarrollar creativamente niveles de inferencia distintos a los que comúnmente conocemos (Radetich y Jakubowicz, 2015; Téllez, 2015).

De esta forma, prácticas educativas desarrolladas desde lógicas unidireccionales en las que el docente impone los ritmos de trabajo escolar y los discursos a incorporar -mediados por lo general a través de clases magistrales-, comienzan a dar paso a prácticas que reconocen, tanto los saberes previos de los estudiantes (Ayen, 2010), como su capacidad para construir conocimiento. A partir de esta resignificación de roles se modifica el sentido y metodología de la evaluación, un proceso central del acto

educativo (Kuran, *et al.*, 2018). Lo que prima no es la acumulación de información descontextualizada, sino la posibilidad de sentar posicionamientos críticos.

A partir de este horizonte de trabajo, los horizontes de indagación más comunes han sido: la evaluación de la percepción de los participantes, culminada la experiencia (Evaristo, *et al.*, 2016; Radetich y Jakubowicz, 2015); la ejecución de tareas académicas concretas a lo largo de las clases (Irigaray y Luna, 2014); el establecimiento de escenarios de discusión al interior de los salones de clase (Wainwright, 2014); y la triangulación de información obtenida por estos instrumentos (Rodríguez y Gutiérrez, 2016).

No obstante, las transformaciones de las agencias de profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia a través del uso de videojuegos, dependen en gran medida de la claridad en los objetivos que estructuran la presencia de estos últimos en las dinámicas de clase. Por esta razón, las estrategias didácticas les emplean no pueden estar sujetas al azar y la improvisación. Por el contrario, implican el desarrollo de ejercicios de planificación sustentados en saberes propios del área de conocimiento de la historia y experticias alrededor de las TICs.

En este sentido, es indispensable complementar esta estrategia didáctica con actividades asociadas al desarrollo del pensamiento histórico. Las investigaciones prácticas que se han desarrollado sobre el uso de videojuegos en las clases de historia insisten, desde ese horizonte de trabajo, en la necesidad de desarrollar ejercicios educativos simultáneos, vinculados, por ejemplo: al trabajo con fuentes históricas (Irigaray y Luna, 2014); la búsqueda de información complementaria (Gálvez, 2006); y el desarrollo de clases magistrales y la producción de ensayos por parte de los estudiantes (Kuran, *et al.*, 2018). La conjugación de estas mediaciones con el uso de videojuegos es la que asegura que los resultados de aprendizaje tiendan a ser más precisos y controlables, lo cual, en últimas, implica una mayor validez curricular.

“ El uso de los videojuegos ha establecido posibilidades de trabajo didáctico que poco a poco han permitido explorar nuevas formas de entender la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela. ”



Conclusiones

El campo de reflexión investigativa, acerca del uso de los videojuegos como herramientas didácticas que pueden mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares, se ha fortalecido durante las últimas dos décadas. En este proceso de posicionamiento como campo específico de investigación educativa, la enseñanza-aprendizaje de la historia ha tenido un lugar preponderante como objeto de estudio. No obstante, y pese a que desde dimensiones teórico-prácticas se han demostrado los efectos positivos de usar videojuegos en las clases de historia y ciencias sociales, en aspectos cognitivos y actitudinales de los estudiantes y en la estructura del quehacer docente de los profesores, aún sigue siendo extraña, ajena y resistida en muchos espacios escolares la posibilidad de desarrollar innovaciones de este carácter.

Esta realidad es de especial preocupación, no por la falta de uso de los videojuegos en sí, los cuales solo se constituyen como una posibilidad dentro de cientos de lenguajes tecnológicos que se

pueden emplear para potenciar los aprendizajes históricos, sino por la incoherencia que genera no integrar las TICs y nuevos lenguajes digitales a procesos formativos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la historia que, discursivamente -en muchos casos desde el currículo oficial- estructuran su razón de ser a partir del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

En este punto es clave entender que la integración de la cultura digital en los procesos educativos no se asegura mediante su presencia física en sí, ni en su uso *per se*, sino en el sentido que define su vínculo con los procesos formativos que se buscan llevar a cabo mediante su intermediación. De ahí que el reto de integrar efectivamente lenguajes y artefactos tecnológicos -como el que pueden constituir los videojuegos- a la enseñanza escolar de la historia, más allá de los avances significativos que se han tenido durante los últimos años en el campo de la investigación, siga teniendo vigencia y urgencia.



Referencias

- Apperley, T., y Beavis, C. (2013). A model for critical games literacy. *E-learning & Digital Media*, Vol. 10, No. 1, pp. 1-12.
- Arruda, E. (2011). O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens. *Ensino Em Re-Vista*, No. 2, pp. 287-297.
- Atkinson, R. (1978). *Knowledge and explanation in history*. Londres: MacMillan.
- Ayen, F. (2010). Aprender historia con el juego "Age of Empires". *Clio*, No. 36. Obtenido desde http://clio.rediris.es/n36/otros/Aprender_historia_con_el_juego_Age_of_Empires.pdf
- Barab, S. (2009). Transformational play as a curricular scaffold: Using Videogames to support Science Education. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 18, No. 4, pp. 305-320.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Beckert, K. (2011). The Magic Bullet: A tool for Assessing and Evaluating Learning Potential in Games. *International Journal of Game-Based Learning*, Vol. 1, No. 1, pp. 19-31.
- Carvajal, G., y Rojas, P. (2014). El videojuego como agente motivador en el aprendizaje de las matemáticas. *Grafías disciplinares de la UCP*, No. 27, pp. 45-56.
- Chacón, R. (2016). Videojuegos activos como recurso TIC en el aula de educación física: estudio a partir de parámetros de ocio digital. *Digital Education Review*, No. 29, pp. 112-123.
- Chapman, A. (2012). Privileging form over content: Analysing historical Videogames. *Journal of Digital Humanities*. Obtenido desde <http://journalofdigitalhumanities.org/1-2/privileging-form-over-content-by-adam-chapman/>
- Chapman, A. (2013). Is Sid Meir's Civilization history? *Rethinking History*, Vol. 17, No. 3, pp. 312-332.
- Cheng, M. (2015). The use of serious games in science education: a review of selected empirical research from 2002 to 2013. *Journal of Computers in Education*, Vol. 2, No. 3, pp. 353-375.
- Clyde, J., Hopkins, H., y Wilkinson, G. (2012). Beyond the "historical" simulation: theories of history to inform scholarly game design. *Loading*, Vol. 6, No. 9, pp. 3-16.
- Cuenca, J., y Martín, M. (2010). La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales a través de videojuegos. *Revista Iber*, No. 63, pp. 32-42.
- Cuenca, J., Martín, M., y Estepa, J. (2011). Historia y videojuegos: una propuesta de trabajo para el aula de 1º de ESO. *Revista Iber*, No. 69, pp. 64-73.
- Díez, E. (2009). Sexismo y violencia: La socialización a través de los videojuegos. *Feminismo/s*, No. 14, pp. 35-52.

- Egea, A., Ferrer, L., y García A. (2017). Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa en educación secundaria. *Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, No. 2, pp. 28-40.
- Esnaola, G. (2006). *Claves culturales en la construcción del conocimiento ¿Qué enseñan los videojuegos?* Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.
- Evaristo, I., Navarro, R., Vega, V., y Nakano, T. (2016). Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 19, No. 2, pp. 35-52.
- Fogu, C. (2009). Digitalizing historical consciousness. *History and Theory*, No. 47, pp. 103-121.
- Gálvez, M. (2006). Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula. *Revista ICONO14*, No. 4, pp. 217-230.
- Gee, J. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona: Aljibe.
- Gee, J. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goldin, A. (2014). Far transfer to language and math of a short software-based gaming intervention. *PNAS*, Vol. 111, No. 17, pp. 6443-6448.
- Gómez, C., y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex.
- González, M. (2017). Los videojuegos del Bicentenario de la Independencia de México. Usos y abusos de la identidad, el héroe y la historia. *Antropología Experimental*, No. 17, pp. 305-324.
- Gros, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos, *EduTec*, No. 12, pp. 1-11.
- Gros, B., y Garrido, J. (2008). Con el dedo en la pantalla: El uso de un videojuego de estrategia en la medición de aprendizajes curriculares. *Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 9, No. 3, pp. 108-129.
- Irigaray, M., y Luna, M. (2014). La enseñanza de la historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío & Asociados*, No. 18-19, pp. 411-437.
- Jiménez, R., y Cuenca, J. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales. *Clío. History and history teaching*, No. 41. Obtenido desde <http://clio.rediris.es/n41/articulos/JimenezCuenca2015.pdf>.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Kee, K. (2011). Computerized History Games: Narrative Options. *Simulation & Gaming*, No. 42, pp. 423-440.
- Koebel, G. (2017). Simulating the Ages of Man: periodization in Civilization V and Europa Universalis IV. *Loading*, Vol. 10, No. 17, pp. 60-76.

- Kuran, M., Tozoglu, A., y Tavernari, C. (2018). *History-Themed Games in History Education: Experiences on a Blended World History Course*. Obtenido desde [https:// arxiv.org/abs/1805.00463](https://arxiv.org/abs/1805.00463)
- Kusiak, J. (2002). *Virtual Historiography: How history is presented in entertainment. Based Computer Games*. Kirksville: Truman State University.
- Lee, P., y Ashby, R. (1987). Discussing the evidence. *Teaching History*, No. 47, pp. 11-14.
- Lotherington, H., y Sinitskaya, N. (2009). Gaming geography: educational games and literacy development in the grade 4 classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology*, Vol. 35, No. 3, pp. 1-19.
- McCall, J. (2011a). *Gaming the Past: Using Video Games to teach secondary History*. New York: Routledge.
- McCall, J. (2011b). *On Evaluating Simulation Games for Classroom Use*. Obtenido desde [http:// teachinghistory.org/nhec-blog/25225](http://teachinghistory.org/nhec-blog/25225)
- Madeiros, M., y Schimiguel, J. (2012). Uma abordagem para avaliação de jogos educativos: ênfase no ensino fundamental. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, No. 10, pp. 1-10.
- Moreno, M. (2010). Aprender historia en ambientes virtuales. *Tejuelo*, Vol. 9, No. 1, pp. 58-82.
- Mugueta, I., Manzano, A., Alonso, P., y Labiano, L. (2015). Videojuegos para aprender Historia: una experiencia con Age of Empires. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*. No. 32, pp. 1-13.
- Münzenmayer, A., e Ibagón, N. (2017). Pensamiento crítico: ¿Competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, Vol. 13, No. 2, pp. 186-198.
- Pindado, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. *Pixel.Bit*, No. 26, pp. 55-67.
- Radetich, L., y Jakubowicz, E. (2015). Using Video Games for Teaching History. Experiences and Challenges. *Athens Journal of History*, Vol. 1, No. 1, pp. 1-14.
- Rejack, B. (2007). Toward a Virtual Reenactment of History: Video Games and the Recreation of the Past. *Rethinking History*, Vol. 11, No. 3, pp. 411-25.
- Robinson, N. (2012). Videogames, persuasion and the war on terror: escaping or embedding the military-entertainment complex? *Political Studies*, Vol. 60, No. 3, pp. 504-522.
- Rodríguez, M., y Gutiérrez, D. (2016). Innovación en el aula de Ciencias Sociales mediante el uso de videojuegos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 72, No. 2, pp. 181-200.
- Rubio, A. (2013). El pasado en tu sofá: juegos de simulación histórica en entornos computacionales portables. *HER&MUS* 13, Vol. 5, No. 2, pp. 55-62.
- Schut, K. (2007). Strategic simulation and our past: the bias of computer games in the presentation of History. *Games and Culture*, Vol. 2, No. 7, pp. 213-235.

- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Šisler, V., Brom, C., Cuhra, J., Cinátl, K., y Gemrot, J. (2012). Stories from the History of Czechoslovakia. A serious game for teaching History of the Czech Lands in the 20th Century. Notes on Design concepts and design process. *Entertainment Computing ICEC 2012*, pp. 67-74.
- Telles, H., y Alves, L. (2015). Narrativa, História e Ficção: os history games como obras fronteiriças. *Comunicação e Sociedade*, No. 27, pp. 303-317.
- Téllez, D. (2015). Plague INC.: Pandemias, videojuegos y enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, No. 14, pp. 135-142.
- Téllez, D., e Iturriaga, D. (2014). Videojuegos y aprendizaje de la Historia: La Saga Assassin's Creed. *Contextos Educativos*, No. 17, pp. 145-155.
- Valverde, J. (2008). Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos. *Cultura y Educación*, Vol. 20, No. 2, pp. 181-199.
- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: it's not just the digital natives who are restless. *Educause Review*, Vol. 41, No. 2, pp. 17-30.
- Voorhees, G. (2009). I play therefore I am: Sid Meier's Civilization, turn-based strategy games and the Cogito. *Games and Culture*, Vol. 4, No. 3, pp. 254-275.
- Wainwright, A. (2014). Teaching Historical Theory through Video Games. *The History Teacher*, Vol. 47, No. 4, pp. 579-612.
- Watson, W., Mong, C., y Harris, C. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, No. 56, pp. 466-474.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: a study the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, No. 1, pp. 73-87.



Realidad aumentada (RA): aplicaciones y desafíos para su uso en el aula de clase

Augmented reality (RA): applications and challenges for using it in the classroom

Realidade aumentada (RA): aplicações e desafios para uso em sala de aula

Henry Alberto Cárdenas Ruiz
Fredy Yesid Mesa Jiménez
Marco Javier Suarez Barón

Henry Alberto Cárdenas Ruiz¹
Fredy Yesid Mesa Jiménez²
Marco Javier Suarez Barón³

- ^{1.} Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Aspirante a Magíster en Tecnología Informática, Facultad de Ingeniería de Sistemas; correo electrónico: henry.cardenas@uptc.edu.co
- ^{2.} Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; correo electrónico: fredy.mesa@uptc.edu.co
- ^{3.} Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctor en Planeación Estratégica y Dirección de Tecnología, Universidad Autónoma Popular del Estado de Puebla; correo electrónico: marco.suarez@uptc.edu.co

Fecha de recepción: 5 de junio de 2018/ Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

La Realidad Aumentada (RA) es una tecnología en auge, por ello, basados en principios de investigación documental y búsqueda en bases de datos, el presente artículo da a conocer algunas de sus implicaciones en las aulas de clase, a partir de investigaciones que evidencian el trabajo con ella en la educación o en distintas actividades; la lectura permitirá identificar parte de la evolución de la RA, algunos software utilizados para trabajar con ella, su relevancia y posibles cambios en los tradicionales procesos de enseñanza-aprendizaje, concluyendo con aportes que realiza a dichos procesos y aspectos llamativos sobre cómo, junto con la inclusión de las TIC, sobresale en tanto herramienta didáctica en las aulas.

Palabras clave: Realidad Aumentada, educación, aprendizaje.

Abstract

Being the augmented reality (AR) technology on the rise, based on principles of documentary research and search databases, in this article are given to know some implications of the AR in the classroom, focusing on research showing the work with AR in education or in various activities; reading can be identified part of the evolution of the AR, some software used for AR, its relevance and possible changes in the traditional processes of teaching - learning, ending contributions of AR in these processes and striking aspects of the AR together with the inclusion of TIC are outstanding as teaching tools in the classroom.

Keywords: Augmented Reality, education, learning.

Resumo

Realidade Aumentada (RA) é um tecnologia em expansão, portanto, com base princípios da pesquisa documental e procurar em bases de dados, o presente artigo divulga algumas de suas implicações nas salas de aula, para de investigações que mostram trabalhar com ela na educação ou em atividades diferentes; a leitura permitirá identificar parte da evolução do RA, algum software usado para trabalhar com ela, sua relevância e possível mudanças nos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, concluindo com contribuições feitas para esses processos e aspectos impressionantes sobre como, juntos com a inclusão das TIC, destaca-se em muita ferramenta didática nas salas de aula.

Palavras-chave: Realidade Aumentada, educação, aprendendo.

Introducción

En la actualidad, aprender haciendo y adquirir conocimientos partiendo de la experiencia son rasgos a resaltar en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en tal contexto, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) se convierten en una herramienta valiosa que potencia este proceso, facilitando de una u otra manera la implementación de experiencias de aprendizaje que se hacían más difíciles sin su presencia (López, 2017); por otro lado, la RA ofrece características prácticas e innovadoras en la forma de ver y utilizar las imágenes, pues “refuerza el aprendizaje e incrementa la motivación por aprender” (Ortiz, 2012).

El presente artículo es la parte inicial de una investigación que busca integrar el uso de la RA en el área de biología para básica secundaria y, con base en los resultados, busca evidenciar si el apoyo de las TIC y el uso de la RA influyen o no el proceso de aprendizaje con los estudiantes, partiendo del aprendizaje adquirido en la visita a un herbario real frente a la utilización de un herbario con RA en el aula de clase.

Métodos

A continuación se presentan algunas investigaciones destacadas en el área de estudio, fundamentadas en principios de investigación documental, adaptando la metodología propuesta por Botero (2000), buscando en bases de datos como Scopus y EbscoHost publicaciones que no excedieran los últimos siete años, teniendo en cuenta palabras clave como: “*Augmented Reality*”, para luego orientar la consulta al ámbito educativo, con términos como: “*Augmented Reality in Education*” y, por último, centrar la búsqueda en documentos en español desde palabras como: “Realidad Aumentada”, obteniendo los resultados que se exponen en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Consultas en bases de datos

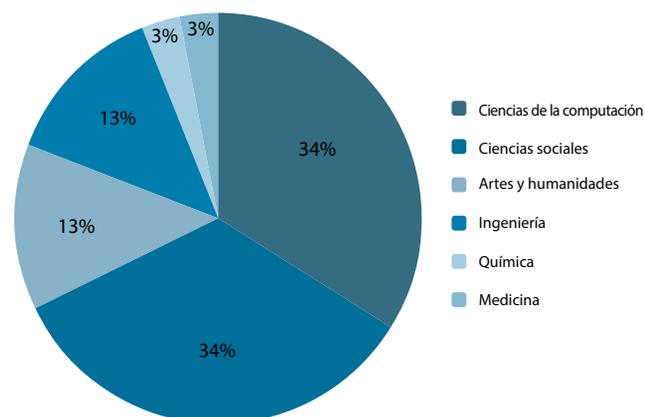
Base de Datos	“ <i>Augmented Reality</i> ”	“ <i>Augmented Reality in Education</i> ”	“Realidad Aumentada”
Scopus	11661	1310	24
EbscoHost	6956	109	157

Nota. Fuente: Autor

En la revisión se observó que gran parte de los resultados de búsqueda están orientados y directamente ligados a temas de ciencias sociales o ciencias de la computación (ver *Figura 1*), evidenciando así que para los artículos en español, en el área

de biología, que es el punto de interés de la investigación, los indicadores de resultados son bajos.

Figura 1. Búsqueda documental en Scopus por área de estudio



Nota. Fuente: Autor

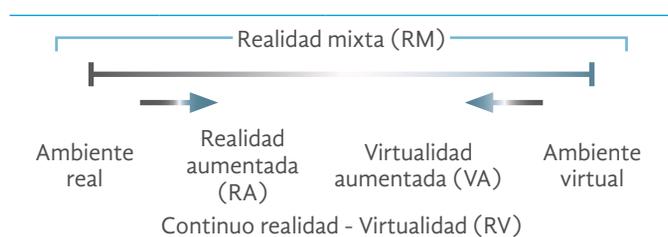
Comienzos de la Realidad Aumentada

La RA incursiona en el mundo científico a principios de los años 90 cuando la tecnología se centraba en los ordenadores de procesamiento rápido, el *renderizado* de gráficos en tiempo real y sistemas de seguimiento de precisión portables, permitiendo implementar y combinar imágenes generadas por computador sobre la visión del mundo real (Basogain, Olabe, Espinosa, Rouèche y Olabe, 2010). En ambientes cinematográficos como *Terminator* (1984), o *Robocop* (1987), se utilizaron conceptos bases de la RA a través de efectos y textos sobrepuestos al entorno, vistos desde los escaneos que hacían los protagonistas (García, 2013), pero fue a partir de los noventa que los sistemas comienzan a usar la concepción actual de RA.

En 1992, el investigador Tom Caudell, de la empresa Boeing, acuñó el término “Realidad Aumentada” (Caudell y Mizell, 1992), junto a sus compañeros trabajaba en la confección de conjuntos de cables para un avión mediante diagramas digitales de RA sobrepuestos en un tablero donde se organizaba el cableado; a lo largo de esa década surgieron aplicaciones de desarrollo de RA pero sus requerimientos técnicos y de costo no permitían un fácil acceso a esta tecnología (Mullen, 2011).

En 1995 se planteó una relación entre la RA y la Realidad Virtual (RV), deduciendo un continuo que complementa lo virtual y lo real a través de algo llamado Realidad Mixta (RM), que incluye el aumento de la realidad (ver *Figura 2*), apreciando a la izquierda los entornos constituidos por objetos reales que se observan en persona, o a través de algún tipo de dispositivo, y a la derecha los ambientes basados en objetos virtuales, como las simulaciones o gráficos convencionales, donde se presenta lo real y lo virtual en una misma pantalla, creado por la RM (Milgram, Takemura, Utsumi y Kishino, 1995).

Figura 2. Realidad Mixta



Nota. Fuente: Autor, adaptado de Milgram, *et al.*, 1995

Investigaciones realizadas por Azuma (1997) enfocan la RA como un complemento a la realidad sin sustituirla, aplicable a diversos campos, principalmente el militar, la medicina y el aprendizaje, convirtiéndola en herramienta tecnológica de apoyo en el desarrollo de diferentes prácticas y contextos. En 1999 Kato y Billinghurst presentan por primera vez ARToolKit2, un software de aplicación de código libre muy utilizado en la RA con más de 650.000 descargas en 2014, basado en los seis grados de libertad (Fundación Wikimedia, 2010), es decir, incluye todos los movimientos en un plano 3D y el uso de marcadores permite el fácil desarrollo de aplicaciones de RA (ARToolKit, 2015), que incorporan contenidos generados en computadores al entorno natural. Así, otros autores (Merino, 2014; Arce, 2013) reafirman la influencia de la RA en distintos campos de aplicación, como el entretenimiento, los medios, la publicidad, la industria y la investigación académica.

Ya en el siglo XXI Innovae (s.f.), una empresa con experiencia en desarrollar soluciones basadas en RA y RV, muestra cómo esta tecnología se encuentra en auge y la clasifica en tres etapas: la primera, RA en Computadores Personales, donde se puede apreciar que la aparición de videojuegos y las mejoras técnicas, operativas y gráficas de los computadores lograron desarrollar experiencias de RA de excelente calidad; en esta etapa aparecerían otras herramientas de programación de RA, como Metaio SDK,

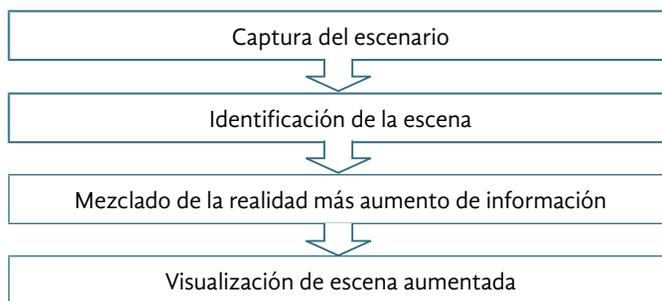
D’Fusion o Total Inmersión, volviéndose popular el uso de RA en aplicaciones de *marketing*, como exponen Davis y Serrano (2012), quienes muestran algunas formas publicitarias a través de RA y códigos QR y su influencia en el mercado.

La segunda etapa, RA en teléfonos inteligentes, da cuenta de cómo la invención de los Smartphone y tabletas permiten a los usuarios hacerse partícipes de experiencias mientras se incrementa el desarrollo de las mismas; en esta etapa aparecerían aplicaciones en el sector turístico basadas en la geo-localización, con herramientas como Wikitude o Layar, como la diseñada en un trabajo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), sede Tunja, que ofrece información sobre los sitios turísticos de la ciudad, aumentado la información en tiempo real y de manera interactiva a través de la plataforma Layar (Cuervo, Salamanca y Aldana, 2011).

Por último la tercera etapa, de RA en gafas y visores, acontecida luego de que Google diera a conocer las Google Glass, cuando se evidenció el siguiente paso en la revolución de la RA, intuyendo aplicaciones para la formación profesional, la educación y el ocio digital; una de las aplicaciones de las gafas de Google se planteó en un estudio exploratorio que buscó incluir su uso en cirugías pediátricas, donde, utilizando las gafas durante cuatro semanas, se llevó un control para analizar las ventajas y desventajas de su uso (Muensterer, Lacher, Zoeller, Bronstein y Kübler, 2014).

La RA ha demostrado ser una tecnología multidisciplinar que con los años ha irrumpido en diferentes ámbitos de aplicación; en tal sentido: “la RA se encuentra omnipresente en nuestra vida cotidiana” (Sanna y Manuri, 2016), siendo acogida con altos grados de aceptación entre los usuarios y compatible con diversos dispositivos tecnológicos; hay gran coincidencia entre varios autores (Moralejo, Sanz, Pesado y Baldassarri, 2014; López, 2010; Rojas y Díaz, 2012) a la hora de afirmar que el sistema de RA es secuencial y ejecuta cuatro tareas (ver *Figura 3*).

Figura 3. Tareas de un sistema de RA



Nota. Fuente: Autor, adaptado de Rojas y Díaz (2012)

² Disponible en <http://www.hitl.washington.edu/artoolkit/>

Dichas tareas contribuyen a entender el funcionamiento de la RA, pues exponen la forma en que el usuario puede visualizar escenas observando imágenes o escenarios que mezclan la realidad con información o imágenes en aumento a través de su teléfono inteligente, tableta u otro dispositivo, abriendo las posibilidades, incrementando la inclusión del celular y dando un uso diferente a la tableta en las aulas, empleándolas como herramientas de apoyo.

En tal sentido, un referente importante para encontrar y ampliar información sobre el desarrollo de la RA es su propio portal, que expone la forma en que es contextualizada y trabajada en diferentes grupos de investigación en todo el mundo, demostrando su continuo desarrollo, divulgación y utilización mediante proyectos, recursos y aplicaciones, al igual que sus implicaciones en diversos campos, como la educación (AugmentedReality.org, 2015).

Aplicaciones de la RA en las Aulas

La RA actualmente es considerada una de las más importantes tendencias tecnológicas, ubicándose en un lugar prominente y siendo empleada para complementar, con información o gráficos, entornos reales cuya actividad solo se da mediante otra herramienta tecnológica, como teléfonos inteligentes, aplicaciones web, tabletas con webcam o computadores (BBC Mundo, 2017). Esta función (Figura 4) ayuda a ver su uso como herramienta de apoyo en diferentes temas para el docente y el estudiante en el proceso enseñanza- aprendizaje, y como refuerzo en el manejo de TIC en las aulas. Así, para Rodrigo (2017) la integración de tecnologías en educación se da a través distintas situaciones de aprendizaje, como acciones que permiten aprender fuera de las aulas y de la escuela, vinculadas a modelos teóricos que aún son usados en contextos educativos, dejando abierta la puerta para profundizar en el posible impacto del uso de las tecnologías en diferentes contextos educativos.

Figura 4. Funcionamiento de la Realidad Aumentada



Nota. Fuente: autor, adaptado de Aumentaty (s.f.)

La Figura 4 expone lo que se espera en la presente investigación: que, a través del uso del celular, tableta o computador, y con el

enfoque de las cámaras sobre marcadores o imágenes, el estudiante pueda observar las características de algunas plantas, identificando información en aumento que contribuya en el proceso de enseñanza-aprendizaje al utilizar un herbario en RA, incluido en clases de biología para grado séptimo en los colegios públicos de Colombia.

A través de investigaciones como la de Ruiz (2011) es posible ver la forma en que la RA apoya procesos del ámbito educativo y relaciona el entorno en los museos con la educación; su trabajo permite concluir que la RA cuenta con la ventaja de que es posible encontrar fácilmente sistemas basados en ella en el mercado, hecho que añade un valor didáctico a las prácticas, visible en proyectos como: APRENDA, de la Universidad Politécnica de València (2010), aplicación desarrollada para iPhone; BIG-BANG 2.0, programa que busca fortalecer el uso de material didáctico digital en la educación (Virtualware, 2007); o Magic Book, proyecto del grupo Human Interface Technology Laboratory de Nueva Zelanda donde el alumno lee un libro real y, con un visualizador de mano, puede ver contenidos virtuales sobre las páginas (Billinghurst, Kato y Poupyrev, 2001).

Relacionar el rápido avance de tecnologías como la RA y la aparición de dispositivos móviles permite describir una serie de experiencias prácticas de docentes incluidas en un proyecto llamado “Mosaic Learning”, orientado a la investigación, implementación y demostración de la forma como las TIC han modificado el contexto tradicional de aprendizaje, haciendo énfasis en que el estudiante reclama propuestas avanzadas en su uso como apoyo educativo (Fombona, Sevillano, Ángeles y Madeira, 2012).

Por su parte, Pedro Carracedo y Méndez (2012) también destacan la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza, rescatando el hecho de que dicho ejercicio está desplazando los métodos tradicionales en la educación; aseguran que la RA es una plataforma eficaz para mejorar la forma en que el estudiante percibe la realidad; a pesar de dificultades como la creación de contenidos interactivos, rescatan que solo se necesitan nociones básicas de informática para manipular el software de RA.

Al tiempo, Lee (2012) revisa la literatura para exponer los diferentes campos de trabajo y uso de la RA, como la educación básica y superior, los negocios y el entretenimiento, o aplicada en áreas como la biología, la astronomía o las matemáticas, concluyendo que en el futuro se verá una educación interactiva desde una RA que puede contribuir con ambientes educativos más agradables e interactivos, dando a los alumnos mayor participación, motivación y entornos favorables para el aprendizaje. Una idea que comparten Basogain, Olabe, Espinosa, Rouèche y Olabe (2010), quienes han

planteado iniciativas de aplicación de RA en el ámbito educativo de instituciones como el Massachusetts Institute of Technology y Harvard, utilizando la RA en formatos de juego que involucran al estudiante en situaciones que combinan experiencias reales con información mostrada en dispositivos móviles.

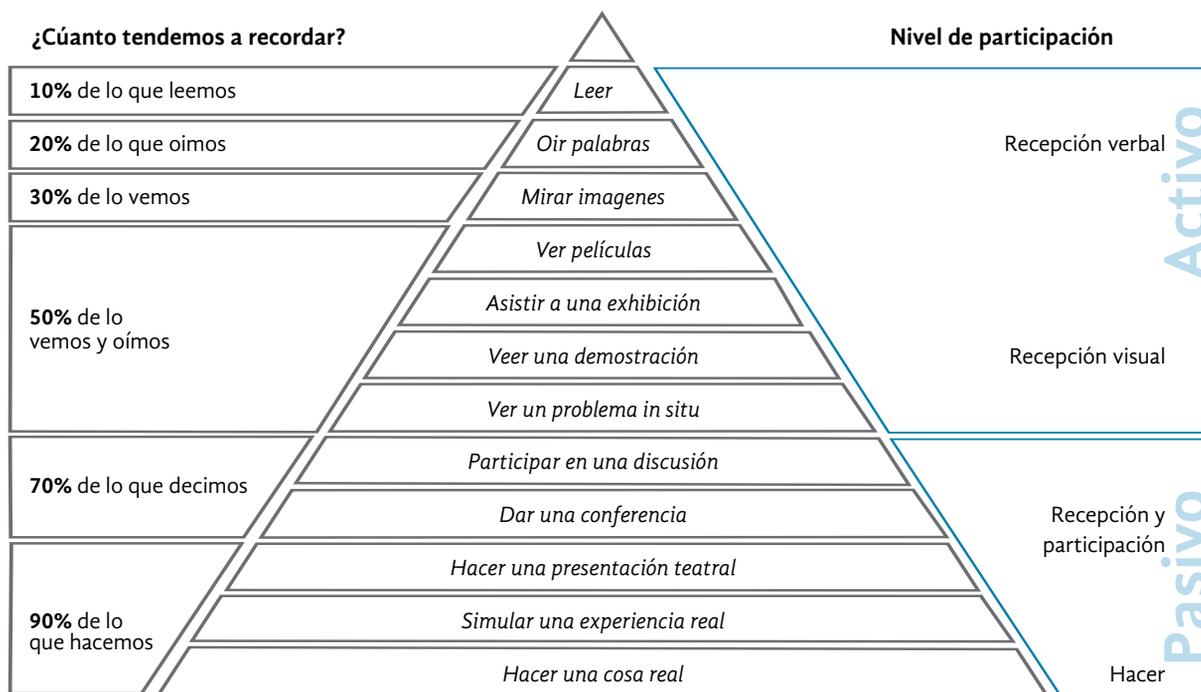
La implementación de la RA en las aulas de clase es cada vez más visible, como se aprecia en la investigación de Fracchia, Alonso de Armiño y Martins (2015), un proyecto Simulación y Métodos Computacionales en Ciencias y Educación que describe la RA como una tecnología que no cuenta con grandes requerimientos de hardware y facilita incorporar aplicaciones en el contexto educativo, de forma que el uso de las TIC lleva a resultados más interactivos; de tal forma, concluyen que la RA cuenta con un futuro prometedor, pues genera interés y motiva a otras escuelas a la inclusión de tecnologías de este tipo en los procesos de enseñanza.

En Latinoamérica, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez diseñó y trabajó un software basado en un estudio sobre el

aprendizaje del Tiro Parabólico en física, implementando prácticas que involucraban la RA y prácticas tradicionales en dos grupos, para comparar el aprendizaje del tema, demostrando que el grupo que usó la RA obtuvo mejores resultados que el de los métodos tradicionales, recomendando realizar otras pruebas para corroborar o negar lo hallado (Parroquín, Ramírez, González DeMoss y Mendoza, 2013).

Además, en Chiclayo, Perú, la Universidad de San Martín de Porres (USMP) planteó un trabajo que expone algunas opciones de interacción de la RA en diferentes ámbitos, como la arquitectura, el entretenimiento, la educación, el arte y la medicina; en concreto relacionan la RA con la educación tomando como base el cono de la experiencia (Figura 5) trazado por Dale (1986), que representa la profundidad del aprendizaje buscando que éste sea óptimo si se sigue la secuencia de participación estando en la parte activa y no la pasiva; el estudio concluye que en la actualidad el aprendizaje se puede ver afectado por los avances en las TIC y/o en los dispositivos que se hacen más visibles en las aulas, como los teléfonos celulares.

Figura 5. Adaptación Cono de la experiencia



Nota. Fuente: Autor, adaptado de Ortiz, Bravo y Tamayo (2014)

Para los investigadores de la USMP, la RA es una herramienta creativa en las metodologías pedagógicas que permiten al estudiante interactuar con objetos virtuales, a través de la experiencia como un refuerzo de la clase presencial. Su proyecto es similar al mencionado Magic Book, donde se buscaba la creación de revistas con principios troquelados utilizando RA (Cueto, Jara y Vila).

En otro contexto, Fjeld y Voegtli (2002), en la Universidad Tecnológica del Centro de Veracruz, abordan la RA desde la creación de marcadores o “Makers” y su implementación en prácticas de química y laboratorios donde aún no se cuenta con todo el equipamiento; citan trabajos relacionados con química, como el “Augmented Chemistry”, proyecto que enseña a los estudiantes un átomo o molécula RA hasta que, al mover los marcadores, expone la reacción de seis ejemplos de metales al mezclarlos con cuatro de soluciones (DAQRI, s.f.); este tipo de práctica busca la adopción de la RA como apoyo de los procesos y plantea que, a futuro, sea posible utilizar Kinect para que el alumno pueda manipular los objetos haciendo el ambiente aumentado más real (Zarate, Mendoza, Aguilar y Padilla, 2013).

De la misma manera, Figueroa (2012) describe un modelo que permite incluir elementos de RA como parte de objetos de aprendizaje, con el fin de mostrar una alternativa e incrementar la interacción humano-computadora, haciendo que los objetos de aprendizaje sean más atractivos al usuario, tomando como ejemplo un objeto orientado a la enseñanza de la anatomía y funciones del hígado.

Otra forma de incluir la RA en los procesos educativos es con el desarrollo de herramientas de autor, como en el caso de “Juega PulsAR Play”, que ofrece a los educadores un *framework* para dispositivos móviles como apoyo al proceso de aprendizaje de

contenidos educativos con preguntas generales (Ierache, J., Igarza, S., Nahuel, M., et al., 2014). La herramienta se realizó bajo los parámetros de Unity3D y Vuforia, con un juego de mesa físico que simula y visualiza las fichas y un dado virtual, en Android.

Compartiendo escenario, una herramienta, aún en desarrollo, es “AuthorAR”, que cuenta con dos componentes: un generador de materiales educativos, orientado al uso de los docentes, y un visor, dirigido a personas que pertenecen al rango de educación especial (aunque no necesariamente); en la actualidad el instrumento ofrece actividades de exploración y de estructuración de frases, y se planea que a futuro se desarrollen más actividades para diferentes disciplinas y niveles educativos (Moralejo, Sanz, Pesado y Baldassarri, 2014).

Como punto de referencia, Ríos, Suárez y Pareja (2012) dan a conocer la posibilidad, riesgos y fracasos de emplear la RA en el proceso de enseñanza de la geometría, a través del desarrollo de un software que funciona como herramienta de apoyo en el aprendizaje de esta área. Por último, De Echave, Sánchez y Serón (2016) destacan oportunidades para utilizar la RA en espacios didácticos orientados a la creatividad en el aula de ciencias, enfocándose en las ventajas de las prácticas de laboratorio y resaltando la inclusión de las TIC y de la RA en el proceso de enseñanza de la combustión, planeando y construyendo un artefacto de RA que se integra naturalmente al laboratorio escolar; luego de la experiencia concluyeron que la RA es una herramienta útil que aporta posibilidades para una innovación en el laboratorio escolar, contribuyendo a la motivación del estudiante en el aprendizaje de las Ciencias.



Conclusiones

Autores como Martínez, Olivencia y Meneses (2016) afirman que la RA aporta cinco rasgos de aprendizaje híbrido a los estudiantes: inmediatez e interactividad intuitiva en el aprendizaje; ser un proceso de desarrollo cognitivo divergente, desde el aprender haciendo; supone una re-conceptualización de los roles del docente y del estudiante; es un elemento didáctico que se debe usar de acuerdo con las necesidades de aprendizaje; y es una forma global de enseñar que, por su carácter holístico, supone un cambio en la forma tradicional del proceso enseñanza aprendizaje. Así, el uso de la RA en diferentes contextos educativos, apoyados en revistas o libros con RA, no pretende reemplazar la tradicional forma de leer o relevar la lectura, se espera que ella facilite y capture el interés de los estudiantes hacia la exploración y complemente la información de interés, en medio de lo virtual y lo real.

Los aspectos generales y llamativos de la RA como tecnología, influyen de manera positiva para que, como se ha visto, incurriese en diferentes campos hasta, seguramente, continuar acoplándose a otras áreas en desarrollo, como el de Seguridad y Salud en el Trabajo (SST) para gerentes y empleados, centrales eléctricas, plantas químicas y refinerías de petróleo, o simulaciones sobre el riesgo y manejo de materiales, tal como menciona Lee (2012).

La mezcla e inclusión de TIC y el uso de la RA en el aula de clase son un apoyo didáctico, creativo y llamativo para docentes y estudiantes que buscan involucrarse más en el proceso de aprender, tomando como base las simulaciones o experiencias que, de acuerdo con Dale (1986), permiten recordar el 90% de lo que se dice y se hace gracias a la participación activa en el proceso enseñanza-aprendizaje (Gamboa y García, 2015). Como evidencia

se puede apreciar el trabajo de Domínguez, Escudero, Riera y Delgado (2014), quienes utilizan RA y Mobile Learning para concluir que con ellos los estudiantes tienen mayor motivación y mejoras en el rendimiento académico.

También es importante aclarar que la implementación y/o el uso de esta tecnología en el aula puede presentar dificultades como: lo novedoso del tema; la necesidad de capacitación y actitud positiva de los docentes; falta de información e investigaciones, conceptos y metodologías que sugieran cómo incorporar la RA en contextos educativos, y entornos flexibles que le permitan ser un medio didáctico y no un problema tecnológico (Cabero y Jiménez, 2016). De la misma forma, Telefónica (2011) plantea algunos componentes que fomentan y moderan la adopción de las aplicaciones de RA (Tabla 2).

La RA es una tecnología llamada para quedarse y cuenta con una gran aceptación en la actualidad, evidente en los resultados de búsqueda del PlayStore de Google, que arroja cuenta con un mayor número de respuesta gracias a la cantidad de aplicaciones disponibles que se incrementan cada día (Espinosa, 2015).

Al igual que cualquier otra herramienta, la RA tecnológica se debe usar correctamente, buscando que intervenga de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea evidente su influencia en los resultados para la adquisición de nuevos conocimientos. El uso de la RA permite lograr una mayor inclusión educativa para personas con algún tipo discapacidad, básicamente porque permite insertar lo virtual al entorno real sin necesidad de desplazamientos dispendiosos. A futuro se puede trabajar para desarrollar una metodología que permita el uso de la RA de manera que se adapte a diferentes temas ligados a la mejora y cumplimiento de los planes curriculares, ya sea en la universidad o en los colegios de básica secundaria o primaria.

Tabla 2. Factores que potencian y dificultan la adopción de aplicaciones de realidad aumentada

Factores que potencian la adopción	Factores que dificultan la adopción
La realidad aumentada ofrece valor real a los usuarios desde el primer momento	La realidad aumentada se limita a dispositivos avanzados
Los creadores de dispositivos están compitiendo para diferenciar sus plataformas	Los dispositivos ofrecen un nivel todavía muy pobre de inmersión en realidad aumentada
Las fuentes de datos digitales para proporcionar realidad aumentada están creciendo rápidamente	Los datos de localización son imprescindibles para determinadas aplicaciones
Dispositivos y redes ya tienen la capacidad para soportar aplicaciones de realidad aumentada	Las aplicaciones están limitadas por la situación del usuario
	Problemas de privacidad

Nota. Fuente: Telefónica, 2011

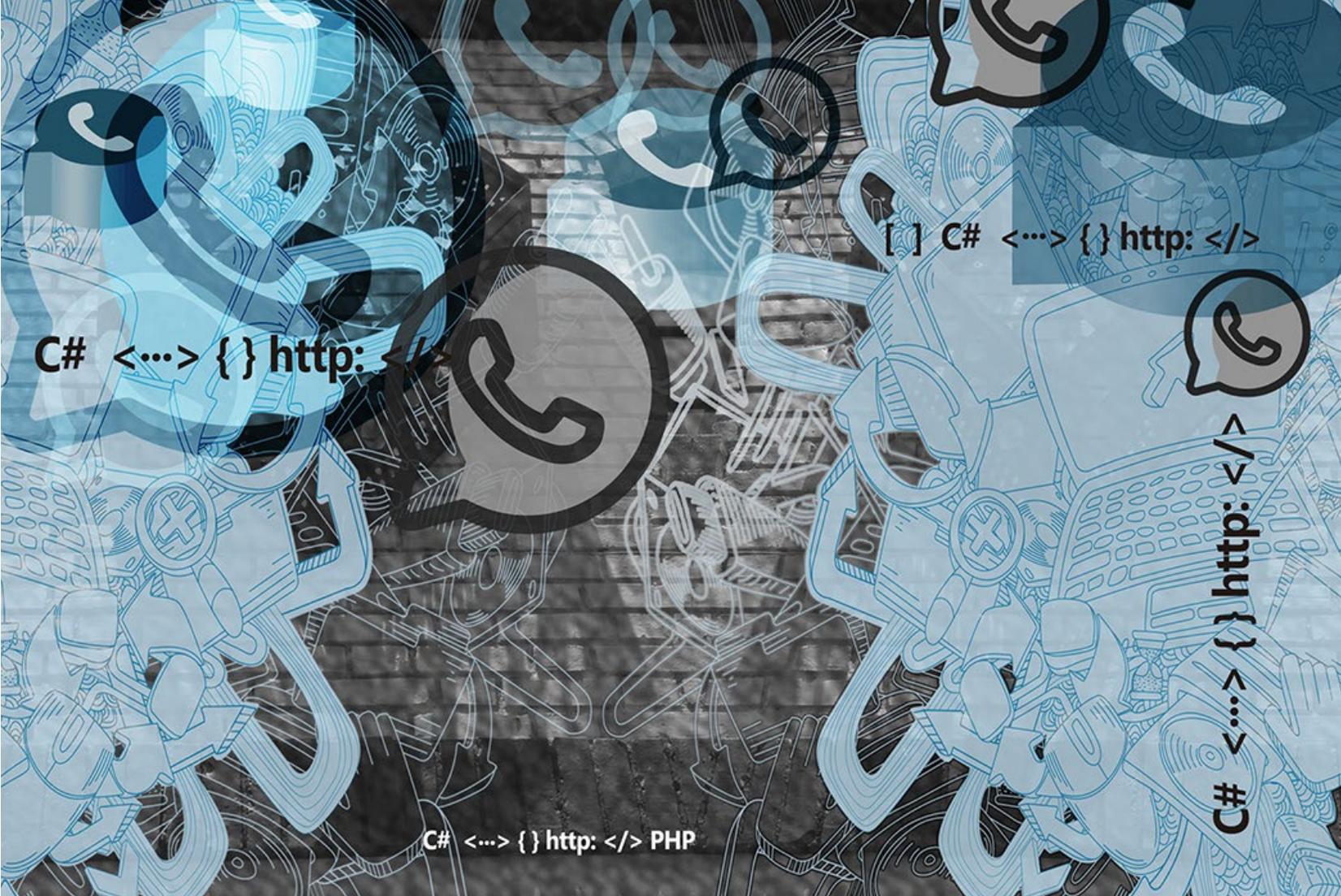
Referencias

- ARToolKit. (2015-Junio). *About ARToolKit*. Obtenido el 02 de Mayo de 2018 desde <https://web.archive.org/web/20180125165331/https://archive.artoolkit.org/documentation/>
- Arce, C. (2013). *Realidad Aumentada*. Obtenido el 01 de Mayo de 2018 desde <http://jeuazarru.com/wp-content/uploads/2014/10/RA2013.pdf>
- AugmentedReality.org. (2015). *We Advance Augmented Reality*. Obtenido el 02 de Mayo de 2018 desde <http://www.augmentedreality.org/>
- Aumentaty. (s.f.). *Acerca de Aumentaty Author*. Obtenido el 05 de Mayo de 2018 desde <http://author.aumentaty.com/content/qu-es-la-ra#>
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and virtual environments*, 6, 355-385.
- Basogain, X., Olabe, M., Espinosa, K., Rouèche, C., y Olabe, J. C. (2010). *Realidad Aumentada en la Educación: una tecnología emergente*. Bilbao.
- BBC Mundo. (2017, Enero 1). *¿Cuáles son las tendencias tecnológicas que marcarán 2017?* Obtenido el 02 de Mayo de 2018 desde <http://www.bbc.com/mundo/noticias-38343954>
- Billinghurst, M., Kato, H., y Poupyrev, I. (2001). MagicBook: transitioning between reality and virtuality. *CHI'01 extended abstracts on Human factors in computing systems*, pp. 25-26. Obtenido desde <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=634087>
- Botero, C. H. (2000). Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación. *Señal Editora*. Obtenido desde <https://books.google.com.co/books?id=Wa3PAQAACAAJ>
- Cabero, J., y Jiménez, F. (2016). Dificultades para la incorporación de la realidad aumentada a la educación. *Realidad Aumentada. Tecnología para la formación*. Madrid: Síntesis, pp. 109-111.
- Caudell, T. P., y Mizell, D. W. (1992). *Augmented reality: An application of heads-up display technology to manual manufacturing processes*. System Sciences. Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference, pp. 659-669.
- Cuervo, M. C., Salamanca, J. G., y Aldana, A. C. (2011). Ambiente interactivo para visualizar sitios turísticos mediante realidad aumentada, implementando Layar. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, No. 21, pp. 91-105. Obtenido desde <http://biblio.uptc.edu.co:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=79724297&lang=es&site=eds-live>
- Cueto, J. J., Jara, C. M., y Vila, J. J. (s.f.). *La realidad aumentada como herramienta para mejorar los procesos educativos en la USMP*. Obtenido desde http://ibertic.org/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/14_realidad_aumentada.pdf
- Dale, E. (1986). El cono de la experiencia. *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Obtenido desde <http://iabpv.edu.mx/documentos/avisos2012/Dale.pdf>
- DAQRI. (s.f.). *Augmented Reality Chemistry Blocks | DAQRI Elements 4D*. Obtenido el 18 de Mayo de 2017 desde <http://elements4d.daqri.com/>

- Davis, S. R., y Serrano, D. P. (2012-Octubre). La Realidad Aumentada como nuevo concepto de la publicidad online a través de los Smartphones. *Razón y Palabra*. Obtenido desde http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/V80/02_RuizPolo_V80.pdf
- De Echave, A., Sánchez, M. D., y Serón, F. J. (2016). Un escenario creativo para la educación científica mediante la Realidad Ampliada. *Revista de Investigación en Educación*, 14, pp. 240-246. Obtenido desde <http://biblio.uptc.edu.co:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=119503564&lang=es&site=eds-live>
- Domínguez, E. R., Escudero, D. F., Riera, A. S., y Delgado, I. N. (2014-Enero). Mobile learning en el ámbito de la arquitectura y la edificación. Análisis de casos de estudio. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), 11(1), pp. 152-174. Obtenido desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4643441>
- Espinosa, C. P. (2015). Realidad aumentada y educación: análisis de experiencias prácticas. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, pp. 187-203. Obtenido desde <http://biblio.uptc.edu.co:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=101654677&lang=es&site=eds-live>
- Figuroa, M. C. (2012). Modelo de objetos de aprendizaje con realidad aumentada. *Revista Internacional de Educación en Ingeniería*, No. 5, pp. 1-7. Obtenido desde <http://biblio.uptc.edu.co:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=77781764&lang=es&site=eds-live>
- Fjeld, M., y Voegtli, B. M. (2002). Augmented chemistry: An interactive educational workbench. *Mixed and Augmented Reality*, pp. 259-321. Obtenido desde <http://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/1115100/>
- Fombona C., J., Sevillano, P., Ángeles, M., y Madeira, M. F. (2012). Realidad aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, No. 41, pp. 197-210.
- Fracchia, C. C., Alonso de Armiño, A., y Martins, A. (2015). Realidad Aumentada aplicada a la enseñanza de Ciencias Naturales. *TE & ET*. Obtenido desde <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/50745>
- Fundación Wikimedia. (2010, Junio 6). *6 degrees of freedom*. Obtenido desde https://commons.wikimedia.org/wiki/File:6DOF_en.jpg#/media/File:6DOF_en.jpg.
- Gamboa, M., y Garcia, Y. (2015). *Aprender haciendo en investigación como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales*. Obtenido desde <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3669/1/VE13.030.pdf>
- García, C. E. (2013, Noviembre 3). Tócame que soy Realidad Aumentada. *Desde la Ciencia Ficción a la Realidad Aumentada*. Obtenido desde <http://blogs.larepublica.pe/realidad-aumentada/2013/11/03/de-la-ciencia-ficcion-a-la-realidad-aumentada/>
- Innovae. (s.f.). Blog de noticias y novedades sobre Realidad Aumentada. *Un poco de historia acerca de la Realidad Aumentada*. Obtenido el 02 de Mayo de 2018 desde <http://realidadaugmentada.info/realidad-aumentada/>

- Ierache, J., Igarza, S., Nahuel, M., Becerra, M., Bevacqua, S., Verdicchio, N., Ortiz, F., Sanz, D., y Sena, M. (2014). Herramienta de Realidad Aumentada para facilitar la enseñanza en contextos educativos mediante el uso de las TICs. *Revista Latinoamericana de Ingeniería de Software*, Vol 2, Iss 6, Pp 365-368 (2014), 365. Obtenido desde <http://sistemas.unla.edu.ar/sistemas/redisla/ReLAIS/relais-v2-n6-365-368.pdf>
- Kato, H., y Billinghurst, M. (1999). Marker tracking and HMD calibration for a video-based augmented reality conferencing system. *Augmented Reality, 1999.(IWAR'99). Proceedings. 2nd IEEE and ACM International Workshop*, pp. 85-94. Obtenido desde https://www.researchgate.net/profile/Hirokazu_Kato2/publication/3824580_Marker_tracking_and_HMD_calibration_for_a_video-based_augmentedreality_conferencing_system/links/02e7e5239b0cba61e0000000.pdf
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, No. 56, pp. 13-21. Obtenido desde <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11528-012-0559-3?LI=true>
- López, H. (2010). *Análisis y desarrollo de Sistemas de Realidad Aumentada*. Obtenido desde http://eprints.ucm.es/11425/1/memoria_final_03_09_10.pdf
- López, L. R. (2017). Indagación en la relación aprendizaje-tecnologías digitales. *Educación y Educadores*, No. 20, pp. 91-105. Obtenido desde <http://biblio.uptc.edu.co:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=121474702&lang=es&site=eds-live>
- Martínez, N. M., Olivencia, J. J., y Meneses, E. L. (2016). *La realidad aumentada como tecnología emergente para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Merino, M. (2014, Marzo 22). TICBEAT. *Realidad Aumentada: ¿cómo transformará la industria?* Obtenido el 01 de Mayo de 2018 desde <http://www.ticbeat.com/innovacion/realidad-aumentada-como-transformara-la-industria/>
- Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A., y Kishino, F. (1995). Augmented reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. *Photonics for industrial applications*, pp. 282-292. Obtenido desde http://etclab.mie.utoronto.ca/publication/1994/Milgram_Takemura_SPIE1994.pdf
- Moralejo, L., Sanz, C. V., Pesado, P. M., y Baldassarri, S. (2014). Avances en el diseño de una herramienta de autor para la creación de actividades educativas basadas en realidad aumentada. *TE & ET*. Obtenido desde <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35990>
- Muensterer, O. J., Lacher, M., Zoeller, C., Bronstein, M., y Kübler, J. (2014). Google Glass in pediatric surgery: An exploratory study. *International Journal of Surgery*, pp. 281-289.
- Mullen, T. (2011). *Prototyping augmented reality*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Ortiz, J. A., Bravo, L. E., y Tamayo, L. F. (2014). Análisis y aplicación de técnicas de aprendizaje activo en mecánica aplicada. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, No. 8, p. 28.
- Ortiz, R. R. (2012). Posibilidades de la realidad aumentada en educación. *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Espiral, pp. 175-197. Obtenido el 20 de Mayo de 2018, desde http://ciberespiral.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf

- Parroquín, P., Ramírez, J., González DeMoss, V., y Mendoza, A. (2013). Aplicación de realidad aumentada en la enseñanza de la física. *Cultura Científica y Tecnológica*, No. 10, pp. 182-192. Obtenido desde <http://biblio.uptc.edu.co:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=94965909&lang=es&site=eds-live>
- Pedro Carracedo, J., y Méndez, C. L. (2012). Realidad Aumentada: Una alternativa metodológica en la educación primaria nicaragüense. *IEEE-RITA*, No. 7, pp. 102-108. Obtenido desde <http://ai2-s2-pdfs.s3.amazonaws.com/f3f8/4a0035403b05928bd76f3b52c239096307e1.pdf>
- Ríos, G. A., Suárez, B. V., y Pareja, S. S. (2012-Septiembre). Realidad Aumentada como herramienta en la enseñanza-aprendizaje de geometría básica. *Revista Panorama*(8), pp. 50-58. Obtenido desde <http://revia.areandina.edu.co/ojs/index.php/Ll/article/view/424>
- Rodrigo, L. N. (2017). Indagación en la relación aprendizaje-tecnologías digitales. *Educación y Educadores*, No. 20, pp. 91-105. Obtenido desde <http://biblio.uptc.edu.co:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=121474702&lang=es&site=eds-live>
- Rojas, L. E., y Díaz, J. F. (2012). Tareas fundamentales en la Realidad Aumentada. Un nuevo enfoque. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada*, 1(12), pp. 55-63.
- Ruiz, D. (2011). Realidad Aumentada, educación y museos. *La Revista Icono* 14, Vol 9, Iss 2, Pp 212-226 (2011), 212. Obtenido de <http://biblio.uptc.edu.co:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.1422235b94a44f0db085a06d09547e17&lang=es&site=eds-live>
- Sanna, A., S., y Manuri, F. (2016). A Survey on Applications of Augmented Reality. *Advances in Computer Science: an International Journal*, Vol. 5, No. 1, pp. 18-27. Obtenido desde <http://biblio.uptc.edu.co:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.0767942748b34837af9a3c6f9cffadbd&lang=es&site=eds-live>
- Telefónica, F. (2011). *Realidad Aumentada: una nueva lente para ver el mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Universidad Politécnica de València. (2010). APRENDA. *Desarrollo y validacion de sistemas de Realidad Aumentada para aprendizaje-entretenimiento*. Obtenido el 05 de Mayo de 2018 desde <http://www.aprendra.es/aprendra.html>
- Virtualware. (2007). *Virtualware Big Bang 2.0*. Obtenido el 15 de Noviembre de 2017 desde <http://virtualwaregroup.com/es/portfolio/big-bang-20>
- Zarate, M., Mendoza, C., Aguilar, H., y Padilla, J. (2013). Marcadores para la Realidad Aumentada para fines educativos. *ReCIBE*, Vol. 2, No. 3, p. IV. Obtenido desde <http://www.redalyc.org/pdf/5122/512251564004.pdf>



WhatsApp como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación de computadores

WhatsApp as a tool to support the teaching and learning process of computer programming

WhatsApp como uma ferramenta para apoiar o processo de ensino e aprendizagem de programação de computadores

Omar Iván Trejos Buriticá



Omar Iván Trejos Buritica¹

¹ Ingeniero de Sistemas, PhD en Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira; correo electrónico: omartrejos@utp.edu.co

Fecha de recepción: 10 de julio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

El presente artículo expone los resultados obtenidos en una investigación de aula en un curso de programación de computadores; el propósito fue comparar el impacto del uso de WhatsApp en los estudiantes al emplearlo como herramienta de apoyo en el proceso de aprendizaje del paradigma funcional, frente a una metodología que no lo hizo. WhatsApp se usó para resolver inquietudes de los estudiantes y tener un canal directo y permanente de comunicación con ellos, enviar talleres, pistas sobre programación y escribir reflexiones sobre la relación entre ésta y el mundo moderno desde la experiencia del docente. Los resultados indican que si se aprovecha el servicio como aparato pedagógico es posible mejorar y promover el aprendizaje de programación, capitalizando la comunicación por texto, video, fotografía y audio provista por WhatsApp. Vale la pena que los docentes universitarios entren al mundo de los jóvenes y aprovechen los servicios que más usan para mantener una comunicación académica e informal con ellos; el uso de la WhatsApp mejora el aprendizaje de la programación de computadores en Ingeniería de Sistemas.

Palabras clave: Aprendizaje, computadores, paradigma funcional, programación, WhatsApp.

Abstract

This article presents the results obtained in a classroom investigation in a computer programming course; the purpose was to compare the impact of using WhatsApp on students when using it as a support tool in the process of learning the functional paradigm, faced with a methodology that did not do.

WhatsApp was used to resolve students' concerns and to have a direct channel and a permanent communication with them, to send them workshops, hints on programming and to write reflections on the relationship between it and the modern world from the teacher's experience. Results indicate that if you take advantage of the service as a pedagogical device is possible to improve and promote learning programming, capitalizing communication by text, video, photography and audio provided by Whatsapp. It is worthy that college teachers enter the world of young people and take advantage of the services more used by them to maintain a communication academic and informal; the use of WhatsApp improves learning of computer programming in Systems engineering.

Keywords: Learning, computers, functional paradigm, programming, Whatsapp.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados obtido em uma investigação em sala de aula em um curso de programação de computadores; o propósito foi comparar o impacto do uso de WhatsApp em estudantes ao usá-lo como uma ferramenta de suporte no processo de aprender o paradigma funcional, Confrontado com uma metodologia que não.

O WhatsApp foi usado para resolver problemas dos alunos e ter um canal direto e comunicação permanente com eles, enviar workshops, dicas sobre programação e escrever reflexões sobre o relacionamento entre ele e o mundo moderno a partir do experiência do professor. Os resultados indicam que se você aproveitar o serviço como aparelho pedagógico é possível melhorar e promover programação de aprendizagem, capitalizando comunicação por texto, vídeo, fotografia e áudio fornecidos por WhatsApp. Vale a pena os professores estudantes universitários entram no mundo da jovens e aproveitar os serviços que usar para manter uma comunicação acadêmica e informal com eles; o uso do WhatsApp melhora a aprendizagem de programação de computadores em Engenharia de Sistemas.

Palavras-chave: Aprendizagem, computadores, paradigma funcional, programação, WhatsApp.

Introducción

Uno de los temas más importantes en los procesos de aprendizaje modernos es la comunicación entre docentes y estudiantes. La comunicación directa se ha desplazado poco a poco hacia otras formas como las provistas por las nuevas tecnologías (Díaz Hernández, 2002). Comunicaciones asíncronas como WhatsApp, Twitter o el correo electrónico, y sus servicios asociados, se han ido convirtiendo en medios tan efectivos como la comunicación personal directa. Incluso, por momentos, servicios como WhatsApp han ocupado un espacio de comunicación más efectivo que cualquier otro, ya que este servicio instantáneo puede suceder en cualquier momento y provee texto, audio, video y fotografía, todo en uno.

Compete a los docentes universitarios buscar los caminos más pertinentes para comunicarse con sus estudiantes (Díaz, 2014) y, dado que servicios como WhatsApp corresponden a ese conjunto de nuevas expresiones tecnológicas que conforman el lenguaje natural de los jóvenes de hoy (Small, 2009), es de gran interés pensar en que este servicio se pueda capitalizar como herramienta didáctica que simplifique y facilite el aprendizaje en diferentes áreas, incluyendo la del presente trabajo: programación de computadores.

Si los servicios de comunicación asíncronos han resultado ser efectivos en todas las esferas, lo han sido mucho más para los jóvenes de hoy, quienes constantemente son bombardeados por pantallas (Orozco, 2017) que les llevan información y han nacido como nativos digitales, en una sociedad atravesada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El docente universitario, como gran actor de la sociedad, formador de pensamiento y de nuevas miradas profesionales, está invitado a pensar en estos servicios para encontrar en ellos elementos que fortalezcan su labor y faciliten los procesos de aprendizaje. WhatsApp es, en la actualidad, la aplicación de mayor uso en todo el mundo, por su facilidad, flexibilidad y los servicios asociados que provee. La distancia que se ha intentado reducir entre la concepción del mundo desde la perspectiva de muchos docentes (lejanos a las nuevas tecnologías), y la concepción de los jóvenes de hoy (preñados de tecnología), cada vez intenta reducirse buscando que estos medios aproximen a los dos protagonistas de la escena académica (docentes y estudiantes), de manera que sea el aprendizaje el que emerja como el gran ganador de dicha aproximación (Luhmann, 1996).

El problema a estudiar consiste en empezar a encontrar en estos servicios de comunicación, que se han constituido en el lenguaje natural de los jóvenes, aplicaciones dentro de la escena académica, de manera que se potencie el aprendizaje. ¿Es posible lograrlo? De eso trata esta investigación, que pretende establecer un comparativo entre dos subgrupos, uno apoyado plenamente en el servicio de WhatsApp para todas las actividades de aprendizaje, y otro lejano totalmente del servicio, en donde dichas labores se realizan de manera personalizada, a partir de la comunicación directa. En este primer estudio se quiere realizar una aproximación a la posible realidad y, después de recolectar algunos datos de manera sistemática, tener elementos de juicio que puedan orientar algunas conclusiones.

La novedad de esta investigación consiste en que se destaca la ingente necesidad de articular a los docentes universitarios con esas nuevas formas de comunicación, que se han convertido en lenguaje natural de los jóvenes y bien podrían ser herramientas de gran utilidad para el desarrollo de las actividades y estrategias orientadas al aprendizaje de la programación de computadores y de otras áreas. Se hace énfasis en el uso del servicio WhatsApp en la programación de computadores debido a que esta investigación se ha desarrollado sobre esa área específica.

La investigación se justifica porque cada vez el uso de WhatsApp es mayor en el mundo, especialmente entre los jóvenes, por lo cual se infiere que si se tiene un canal permanente de comunicación entre estudiantes: ¿por qué no capitalizarlo como canal de comunicación entre docentes y estudiantes para fortalecer el aprendizaje de la programación? Es por ello que este artículo presenta, tanto los resultados, como la discusión surgida al respecto y las conclusiones a las cuales se ha llegado.

Así, para el desarrollo de la investigación se ha adoptado un camino metodológico (que se explicará en el numeral pertinente) con la fundamentación científica necesaria para que las conclusiones puedan ser lo más objetivas posibles. También se ha acudido a la consulta de algunas referencias bibliográficas para explicar los fenómenos que suceden en el cerebro de los jóvenes de hoy y la manera cómo interactúan con las demás personas desde su uso de un medio tecnológico como intermediario. Se ha tenido en cuenta que, dentro del contexto académico, la comunicación directa no tiene ni la frecuencia ni la intensidad de otras épocas, tal como se demostrará más adelante.

Para efectos de mantener una estructura que explique los elementos principales de la investigación, el presente artículo se ha organizado de acuerdo al estándar internacional IMRYD, según el cual se expone una introducción, se presenta un marco teórico junto con la metodología utilizada, se exponen los resultados y, a partir de ellos, se plantea una discusión, que finaliza con unas conclusiones, y las respectivas referencias bibliográficas a las cuales se ha acudido para fortalecer la redacción del artículo.

Esta investigación se realizó en el curso Programación II de Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad Tecnológica de Pereira, durante los semestres I 2016, II 2016, I 2017, II 2017, I 2018 y II 2018. El presente artículo es uno de los productos del proyecto de investigación con código 6-16-13, tramitado y autorizado por la Vicerrectoría de Investigaciones, Extensión e Innovación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Marco teórico

La comunicación es una necesidad natural del ser humano, toda vez que se ha descubierto, desde que comenzó su evolución hasta llegar al *Homo Sapiens*, que el cerebro es completamente social de manera natural (Medina, 2010). La comunicación implica la relación con otros y el intercambio de sentido. Un concepto que la definía hace un tiempo implicaba la transmisión de un mensaje a través de un medio entre un emisor y un receptor (Shannon y Weaver, 1971); sin embargo, en la actualidad la comunicación va mucho más allá que algo simplemente instrumental, constituye el eje central sobre el cual se construyen los hilos que tejen la red que acerca y mantiene unida a una sociedad (Buenaventura, 1995).

El ser humano requiere de la comunicación para dar a conocer sus puntos de vista y escuchar los de otros. Tal vez sea ella la que hace más humanos a los mismos humanos, independiente de nuestros pareceres, cultura, antecedentes e, incluso, de la historia social, económica, política y científica que una sociedad tenga a sus espaldas. La comunicación es el puente a edificar cuando se trata de diálogos interculturales que permiten que diferentes instancias, en diferentes sociedades, se aproximen (Habermas, 1999).

Sobre esta base, es claro pensar que la comunicación se constituye en elemento esencial cuando se trata de procesos académicos orientados al aprendizaje, que suceden entre docentes y estudiantes, pues posibilita el intercambio de sentido entre los protagonistas de la escena académica (Bisquerra, 2004); uno de ellos intentando compartir sus experiencias y conocimientos, y el otro intentando asimilar dicha herencia. Sus roles cambian de manera permanente amén de la incidencia del uso de las nuevas

tecnologías de la información y la comunicación en el mundo moderno. Si así lo quiere el docente, líder natural de la escena académica, la comunicación es la principal herramienta que puede tener para el desarrollo y buen logro de sus estrategias pedagógicas, que buscan promover, motivar e incentivar el aprendizaje de nuevos conocimientos en sus estudiantes (Díaz, 2014).

Esto ha llevado a que la exposición magistral se convierta aparentemente en el momento más importante del acto académico, puesto que es el instante en el cual el docente intenta presentar su experiencia y conocimientos a sus alumnos mientras ellos intentan asimilarlos para aplicarlos con la debida retroalimentación y evaluación. La exposición magistral, hasta hace poco, se había constituido en la estrategia clave para el desarrollo de una clase. Sin embargo, los tiempos han cambiado. La mentalidad de los jóvenes de hoy, los rasgos de sus cerebros, el acceso masivo a la información, y a las fuentes que la producen, y muchos otros fenómenos de la vida contemporánea, han hecho que la investigación educativa explore, encuentre, deleve y socialice nuevos caminos para fortalecer la relación entre docente y estudiante, buscando alcanzar los logros establecidos en un determinado proceso de aprendizaje (Herrmann, 2015).

Es allí en donde esa misma investigación educativa encuentra dos tipos de comunicación, hoy más presente que nunca: la comunicación síncrona y asíncrona. En la primera se incluyen todos los procesos de intercambio de sentido en donde los participantes pueden tomar partido en tiempo real interactuando con sus interlocutores, bien de forma directa (como cuando se conversa con alguien), o bien usando algún intermediario (como cuando se realiza una llamada telefónica).

Lo innovador del mundo de hoy es que la comunicación, tradicionalmente síncrona, se ha potenciado con la aparición de servicios que proveen las nuevas tecnologías (Martin Barbero, 2017) y entonces aparece la comunicación asíncrona, que involucra los procesos de intercambio de sentido en donde la interacción no es en tiempo real, como los mensajes de audio, texto, video y fotos que se dejan a través de la aplicación de WhatsApp. En tal sentido, cabe aclarar que se hará hincapié en esta aplicación porque inspiró la investigación y el presente artículo, pero debe tenerse claro que son muchas las aplicaciones que facilitan y proveen comunicación asíncrona y síncrona (incluyendo el mismo WhatsApp).

Según información estadística consultada (Editora, s.f.), el 98.1% de los usuarios en España prefiere WhatsApp por encima de otras aplicaciones de mensajería instantánea. Según el portal RPP Noticias, 1 de cada 7 personas en el mundo utiliza esta aplicación para comunicarse de manera asíncrona, y por momentos síncrona,

con sus congéneres (RPP, s.f.). En Colombia, 60.1% de las comunicaciones por mensajería instantánea se realiza a través de WhatsApp (*El Tiempo*, s.f.). En los cursos con los que se realizó la investigación, de los 120 estudiantes participantes, a lo largo de 6 semestres, solamente 1 no contaba con el servicio de WhatsApp, pues no tenía un dispositivo que se lo permitiera. El resto de los estudiantes, es decir el 99.16%, siempre tuvo acceso a la interacción y comunicación a través de esta aplicación.

Todo esto lleva a pensar, desde la perspectiva que provee la investigación educativa, que un buen recurso para establecer comunicación con los jóvenes universitarios de hoy es utilizar alguno de los canales que ellos utilizan con más frecuencia y que, en este caso, puede ser WhatsApp. El reto consiste en convertir esta aplicación en un recurso didáctico que potencie el aprendizaje de la programación de computadores y que se puedan establecer mecanismos comparativos para determinar que el objetivo se haya logrado efectivamente.

Así, el uso de WhatsApp en un contexto académico le confiere sentido y significado como herramienta pedagógica, toda vez que forma parte del lenguaje natural de los jóvenes universitarios. Este significado se fortalece en la medida en que la estrategia se convierte en un mecanismo para motivar a los estudiantes (Ausubel, 2012) pues a partir del uso de esta aplicación saben que pueden tener comunicación “directa” (en sus términos) con el docente y sus compañeros, de forma instantánea y con diferentes opciones de interacción, algo que en otros tiempos hubiera parecido imposible (Bruner, 2009).

Ahora corresponderá a la presente investigación lograr los objetivos de aprendizaje de la asignatura Programación II, haciendo uso estratégico de esta aplicación de manera que sea el camino a través del cual el estudiante pueda acceder a nuevos conocimientos, despejar sus dudas e interactuar con el docente, mientras, además, tiene la posibilidad de cuestionar los conocimientos previos dentro del contexto del aprendizaje de la programación de computadores.

Metodología

Lo primero que se hizo al inicio de cada curso de Programación II, durante los períodos establecidos, fue crear dos subconjuntos: con uno se conformó un grupo de WhatsApp tomando los números de celular de cada estudiante e incluyendo el número del profesor investigador; con el segundo se establecieron unas condiciones y reglas de consulta, de manera que tuvieran acceso a la resolución de dudas a partir de la comunicación directa con el docente.

Para el subgrupo que se conformó por WhatsApp se establecieron las siguientes reglas:

- La creación del grupo es eminentemente para resolver dudas y realizar consultas que vayan orientadas al contenido de la asignatura.
- Pueden hacer uso de todos los servicios que ofrece WhatsApp (texto, video, audio y fotos).
- Pueden escribir en cualquier momento las dudas, aunque el profesor las responderá solamente entre las 9pm y las 11pm de cada día.
- Se omitirán los mensajes que no tengan un contenido académico y se prohíben los mensajes cuyo contenido sea obsceno o que atente contra la moral.
- No se pueden incluir, en el grupo de WhatsApp, números de otros estudiantes que no pertenezcan al subgrupo designado por el profesor, así pertenezca al mismo curso.
- No hay límites en la cantidad de mensajes y de consultas, incluyendo aquellas que ya se hayan realizado pero que no hayan quedado suficientemente claras.
- No se responderán llamadas telefónicas, excepto las que se hagan por WhatsApp video.
- Se garantiza que absolutamente toda consulta será respondida en menos de 24 horas.
- No se atenderán consultas sobre notas por WhatsApp.
- No se atenderán consultas de estudiantes de otros grupos.
- Se aceptarán y responderán las comunicaciones por todos los servicios que ofrece WhatsApp (texto, video, audio y fotos).
- El grupo se desarticula una vez finalizado, oficialmente, el semestre.

Para el subgrupo que se conformó sin el uso de WhatsApp se establecieron, análogamente, las siguientes reglas:

- Se establecerán 3 horarios de atención a estudiantes para que interactúen directamente con el docente.
- Los horarios de consulta se respetarán y solamente en ellos se atenderá a los estudiantes que pertenezcan al respectivo subgrupo.
- Se puede hacer uso del correo electrónico, pero solamente cuando exista previamente una consulta personalizada.
- No se dejará ninguna duda pendiente por resolver por parte del docente.

- Se atenderán solo las consultas académicas que giren alrededor de la temática del contenido de la asignatura y que correspondan al módulo que se esté estudiando.
- No hay límites en la cantidad de veces que los estudiantes quieran asistir a la consulta con el profesor.
- Se resolverán dudas hasta cuando hayan sido atendidos todos los estudiantes que asistan a la consulta.
- El profesor respetará y cumplirá los horarios de atención a los estudiantes, solo durante los horarios establecidos.
- Se informarán los horarios de atención en la 1ª semana de clases y se mantendrán durante todo el semestre.
- A los estudiantes de este subgrupo no se les atenderá por ningún medio electrónico, exceptuando las ocasiones cuando haya existido una consulta personalizada previa.
- No se atenderán consultas sobre notas en el horario de atención a los estudiantes; se acordarán otros horarios para ello.
- Una vez finalizado formalmente el semestre se cancela la atención académica en los horarios establecidos.

La *Tabla 1* presenta la cantidad de estudiantes que participaron en la investigación y la manera como se conformaron los subgrupos.

Tabla 1. Estudiantes que participaron en la investigación

Año	Semestre	Total Estudiantes	SubGrp Con WA*	SubGrp Sin WA*
2016	I	23	12	11
	II	20	10	10
2017	I	22	11	11
	II	22	11	11
2018	I	20	10	10
	II	23	12	11
Total		130	66	64
%		100%	50,76%	49,23%

Nota. Fuente: Elaboración propia

*WA = WhatsApp

En cuanto al tratamiento curricular, la asignatura se dividió en 4 módulos, cada uno con una duración de 4 semanas y con temas concretos, de la siguiente forma: 1º Módulo. El concepto de función, la modularidad de un programa y la estrategia EPS (Entrada, Proceso, Salida); 2º Módulo. Condicionales y ciclos; 3º Módulo. Vectores y matrices; 4º Módulo. Apuntadores, modo gráfico y

archivos. Por cada módulo se realizó una evaluación parcial con un peso del 25% sobre la nota definitiva y, para garantizar la mayor objetividad posible en los resultados obtenidos, se estableció que aquellos estudiantes que pertenezcan a un subgrupo no pueden hacer uso de las facilidades del otro subgrupo.

Se garantizó que las evaluaciones parciales se realizaran el mismo día y a la misma hora para ambos subgrupos, procurando, eso sí, que estuvieran separados para evitar casos de copia durante las pruebas escritas. De la misma manera, los enunciados, los ejercicios y los problemas a resolver eran los mismos para ambos subgrupos.

Resultados

En cuanto a las consultas personalizadas, la *Tabla 2* presenta los resultados obtenidos durante el semestre según la experiencia durante el período que duró la investigación.

Tabla 2. Consultas personalizadas

Año	Semestre	Cons Realiz.	Cons Resp.	Activ Adic.	Tiempo Prom	Prom x Módulo
2016	I	52	52	31	20min	13,0
	II	63	63	18	18min	15,8
2017	I	44	44	12	15min	11,0
	II	42	42	11	17min	10,5
2018	I	40	40	6	13min	10,0
	II	36	36	4	13min	9,0
Promedios		46,17	46,17	13,67	16min	11,55

Nota. Fuente: Elaboración propia

En la *Tabla 2* se utilizaron las siguientes convenciones:

- Cons Realiz. (Consultas Realizadas). Consiste en las consultas que se realizaron durante el semestre académico.
- Cons Resp. (Consultas Respondidas). Corresponde a las consultas respondidas de manera satisfactoria, tanto para el estudiante como para el mismo docente investigador.
- Activ Adic. (Actividad Adicional). Incluye las actividades que debieron realizarse después de la explicación durante el horario de consulta, como por ejemplo la revisión de algún programa, el envío de alguna solución, algún documento por correo electrónico o prueba de escritorio de una solución específica.
- Tiempo Prom. (Tiempo Promedio). Corresponde al tiempo que, en promedio, duró cada consulta. Para obtener este valor siempre se estuvo registrando el tiempo aproximado empleado por el estudiante mientras realizaba la consulta.

- Prom x Modulo (Promedio por Módulo). Incluye un valor promedio de consultas realizadas en relación con los 4 módulos en que se dividió la asignatura y cuya duración era de 4 semanas cada uno.
- En cuanto a las consultas realizadas por WhatsApp, la *Tabla 3* presenta los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación.

Tabla 3. Consultas realizadas por WhatsApp

Año	Semestre	Consultas realizadas					Prom x Módulo
		WA Texto	WA Video	WA Audio	WA Foto	Total Cons	
2016	I	176	39	47	31	293	73,25
	II	191	41	36	24	292	73,00
2017	I	229	52	49	39	369	92,25
	II	241	39	25	29	334	83,50
2018	I	154	23	19	22	218	54,50
	II	161	26	38	33	258	64,50
Promedios		192,00	36,67	35,67	29,67	294,00	73,50

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para facilitar el tratamiento y análisis de los datos, se han promediado las notas de las evaluaciones parciales en cada uno de los módulos, tal como se presentan en la *Tabla 4*.

Tabla 4. Evaluaciones parciales

Año	Sem	Parcial 1		Parcial 2		Parcial 3		Parcial 4	
		Con WA	Sin WA						
2016	I	4,2	4,0	4,0	3,9	3,8	3,6	3,5	3,4
	II	4,3	4,0	4,0	3,7	3,7	3,6	3,5	3,3
2017	I	4,1	3,8	4,1	3,6	3,7	3,6	3,6	3,4
	II	4,0	3,8	4,2	3,7	3,8	3,5	3,7	3,5
2018	I	4,2	4,0	4,3	4,0	3,7	3,4	3,7	3,4
	II	4,1	4,0	4,1	3,8	3,7	3,6	3,6	3,3
Promedio		4,15	3,93	4,12	3,78	3,73	3,55	3,60	3,38
Diferencia		0,22		0,33		0,18		0,22	

Nota. Fuente: Elaboración propia

Al finalizar la investigación, en la semana 16ª se hizo una encuesta a los estudiantes con 3 preguntas, a saber:

- Pregunta 1. ¿Se sintió a gusto con el subgrupo en donde fue ubicado?
 - Pregunta 2. ¿Cuál de las dos opciones considera más útil al momento de resolver sus inquietudes?
 - Pregunta 3. ¿Resolvió completamente sus dudas cuando realizó una consulta?
- La opinión de los estudiantes se recibió de forma enteramente anónima y los resultados se presentan en la *Tabla 5*.

Tabla 5. Opinión de los estudiantes

Año	Semestre	Tot Estud	Preg 1		Preg 2		Preg 3	
			Si	No	Con WA	Sin WA	Si	No
2016	I	23	14	9	22	1	23	0
	II	20	12	8	18	2	20	0
2017	I	22	14	8	20	2	21	1
	II	22	13	9	21	1	20	2
2018	I	20	13	7	19	1	18	2
	II	23	12	11	20	3	21	2
Totales		130	78	52	120	10	123	7

Nota. Fuente: Elaboración propia

Discusión

La metodología adoptada permite que los grupos tengan una identidad en cuanto a los beneficios que pueden disfrutar. El subgrupo con apoyo en WhatsApp puede tener comunicación directa con el docente en cualquier momento o, por lo menos, puede enviar sus inquietudes en el instante en que se presenten. Por su parte, el subgrupo sin apoyo de WhatsApp tiene la opción de establecer una interacción directa, más humana y por momentos más efectiva, con el docente.

Ambas opciones son importantes, al punto de que bien podría pensarse en un proyecto de investigación que capitalice la comunicación directa, de manera que la relación entre docente y estudiantes no dependa de servicios provistos por las nuevas tecnologías, pero eso será tema de otras experiencias. Una muestra de 6 semestres (equivalente a 3 años académicos) deja entrever resultados que posibilitan inferencias con la objetividad que se requiere. De la misma forma, una población estudiada de 130 estudiantes arroja resultados que, realizando los ajustes respectivos, bien puede extrapolarse a otras áreas académicas y a otros programas de formación superior.

En cuanto a las consultas personalizadas, la *Tabla 2* permite observar que todas las consultas realizadas fueron respondidas. Otro tema es si la respuesta fue satisfactoria para el docente. En la *Tabla 5* se puede observar alguna diferencia con los resultados aquí presentados, que dejan entrever un mínimo de insatisfacción en muy pocas respuestas. Aproximadamente una tercera parte de las consultas requirieron de actividades adicionales, como otras explicaciones, envíos por correo electrónico o revisiones que no se alcanzaron a realizar en el horario de consulta. Tal situación deja entrever, si bien levemente, pero de manera clara, que la sola

interacción directa pareciera no ser suficientemente satisfactoria, y que el apoyo en algunos servicios tecnológicos es útil para fortalecer la comunicación personalizada. Definitivamente se advierte una presencia muy importante de las nuevas tecnologías, y de sus servicios asociados, como respaldo a este tipo de estrategias complementarias al proceso de aprendizaje.

El tiempo promedio de atención a los estudiantes fue aproximadamente de un cuarto de hora, lo cual permite pensar en que un lapso de 15 minutos podría ser suficiente para las consultas de los estudiantes y que se pudiera adoptar como estándar al momento de plantear un proyecto de investigación de estas características. La cantidad promedio de consultas por módulo se aproxima al valor 12, lo cual pareciera ser bajo si se compara con las cifras que se presentan en la *Tabla 3*. Algunas razones que esgrimen los estudiantes incluyen las distancias a recorrer antes de llegar a la oficina del profesor, los tiempos de coincidencia entre docente y estudiantes, factores como el clima, los ánimos, los tiempos disponibles (en forma general) y el simple hecho de tener que subir a un tercer piso. Estos factores, pareciendo insignificantes, en más de un momento, según las palabras de los mismos alumnos, terminan siendo determinantes para decidir si se realiza la consulta o se espera a la siguiente sesión con el profesor para exponer las dudas.

En lo que respecta a las consultas por WhatsApp puede observarse, como se presenta en la *Tabla 3*, que el flujo de mensajes fue masivo por texto, video, audio y fotos. Desde el primer día las consultas comenzaron a fluir pues, según las palabras de los estudiantes, podían formular la inquietud en el momento en que se presentaba y no tenían que esperar a la siguiente sesión o a un horario determinado de atención. Incluso planteaban que la respuesta no era tan urgente, pero sí lo era enviar la inquietud al docente. De esa forma, ya sabían que solo quedaba esperar que, a más tardar el mismo día de escrita la inquietud, se recibiría la respuesta en la noche. Es claro que la comunicación más sencilla para los alumnos es por WhatsApp texto, pero no puede desconocerse el uso de todos los demás servicios, que contaron con un grado de frecuencia significativo. El menos usado, según los promedios calculados, fue el de WhatsApp fotos, posiblemente porque solo servía de apoyo a otras consultas que se hacían por los otros medios.

En cuanto al promedio de las consultas por módulo, en comparación con las realizadas de forma directa, las cifras son contundentes a favor del servicio WhatsApp y se observa que para el estudiante es una gran oportunidad la posibilidad de comunicarse con el docente haciendo uso de lo que se podría llamar el “lenguaje natural” de los jóvenes universitarios. Responder a todos los mensajes tomó mucho más tiempo del que se había estipulado, pero también

debe decirse que la tarea, al final, fue mucho más satisfactoria en sus resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, a la luz del aprendizaje de la programación.

Por su parte, al revisar las notas de las evaluaciones parciales, presentadas en la *Tabla 4*, y considerando la metodología adoptada en relación con la evaluación del conocimiento adquirido, como se explica en el numeral de Metodología, los promedios en todo momento son más favorables a los subgrupos que trabajaron con la posibilidad de realizar consultas por WhatsApp. Las diferencias entre los promedios siempre estuvieron a favor los grupos con WA. Sabiendo que en todo momento las evaluaciones fueron las mismas para ambos subgrupos, y que se presentaron en las mismas condiciones de modo, tiempo y lugar, bien puede pensarse en la inmensa utilidad de adoptar metodologías como la que se sugiere para fortalecer el proceso de aprendizaje de la programación y, haciendo los ajustes a que haya lugar, cuyos detalles quedan por fuera de esta investigación, realizar lo propio en los respectivos procesos de aprendizaje de otras áreas del conocimiento.

Finalmente, la *Tabla 5* presenta la opinión de los estudiantes frente a las 3 preguntas realizadas al final del proceso. Las respuestas relacionadas con el uso de WhatsApp como herramienta de apoyo didáctico fueron completamente favorables y se evidenció, tanto en la insatisfacción de algunos con el grupo en el que quedaron ubicados, como en el hecho específico de que la mayoría de estudiantes considera, según la *Tabla 5* (pregunta 2), que el uso de un servicio como WhatsApp es mucho más útil en un proceso de aprendizaje que la comunicación directa con el docente, sin desconocer los beneficios de ésta última, así como la satisfacción del proceso de consultas y respuestas que, si bien no fue absoluto, fue mayoritariamente favorable a la labor del docente. Es necesario destacar que este análisis de datos se basa exclusivamente en los resultados obtenidos durante el proceso investigativo y se resume en las tablas incluidas.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados, y al análisis expuesto en el numeral anterior, se concluye que aunque no se pueden desconocer algunas bondades de la comunicación directa con el docente en un proceso de aprendizaje, el uso de servicios como WhatsApp está mucho más de acuerdo con las características de los jóvenes universitarios de hoy y que bien puede convertirse en una gran herramienta de apoyo para fortalecer el aprendizaje, en este caso, de la programación de computadores.

Por otra parte, el simple hecho de que servicios como WhatsApp (y asociados) sean parte del moderno lenguaje natural de los jóvenes de hoy, aproxima mucho más a estudiantes y docentes, así sea utilizándolo como intermediario en ese abismo insondable de la Internet, posibilita una mayor comunicación entre ambas partes. Es de anotar, como adenda extra, que durante todo el proceso investigativo la comunicación por WhatsApp también fue utilizada por los estudiantes para consultar muchas otras cosas allende lo puramente académico, cuestiones que posiblemente no se habrían realizado en persona. Sin dudar, se concluye que para los estudiantes es mucho más efectiva la comunicación a través de WhatsApp con sus docentes dentro del marco de un proceso de aprendizaje sobre un paradigma de programación, y su lenguaje asociado, en el contexto de la formación profesional universitaria.



Referencias

- Ausubel, D. (2012). *The Acquisition and Retention of Knowledge*: Springer.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (2009). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- Buenaventura, N. (1995). *La importancia de hablar mierda o los hilos invisibles del tejido social*. Bogotá: Magisterio.
- Díaz B., F., y Hernandez, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz B., F. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. México: Díaz de Santos.
- Editora. (s.f.). *20 Minutos*. (20 Minutos Editora). Obtenido el 9 de Julio de 2018 desde <http://www.20minutos.es>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Herrmann, W. (2015). *The whole brain bussiness book*. New York: McGraw Hill.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Buenos Aires: Oniro.
- Martin Barbero, J. (2017). *Ver con los otros. Comunicación Intercultural*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Medina, J. (2010). *Los 12 principios del cerebro*. Bogotá: Norma.
- Orozco, G. (2017). *TvMorfosis*. México: Tintable.
- RPP. (s.f.). RPP. (RPP Productions). Obtenido el 09 de Julio de 2018 desde <http://rpp.pe>
- Shannon, C., y Weaver, W. (1971). *The mathematical theory of communication*. New York: University of Illinois Press.
- Small, G. (2009). *Digital Brain*. Barcelona: Urano.
- El Tiempo. (s.f.). *El Tiempo.com*. (P. E. Tiempo, Productor). Recuperado el 09 de 07 de 2018, de <http://www.eltiempo.com>



Ciberlocuciones. *Bullying* y redes sociales entre jóvenes de educación media en Bogotá

Cyberlocutions. *Bullying* and social networks among young people in middle school in Bogotá

Cyberloquções. *Bullying* e redes sociais entre jovens no ensino médio em Bogotá

William Quiceno

Édison Rafael Castro

William Quiceno¹
Édison Rafael Castro²

^{1.} Maestría en Educación, Universidad Libre; correo electrónico: Willy10195@gmail.com

^{2.} Máster en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales Contemporáneos, Universidad Externado de Colombia; correo electrónico: edisonrafaelcastro@gmail.com

Fecha de recepción: 8 de junio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

A partir de una situación de ciberagresión presentada en un colegio de Bogotá, el artículo analiza, a partir de actividades de aula, algunas representaciones y prácticas comunicativas sobre el fenómeno entre estudiantes de educación media. La experiencia identificó formas de enunciación discriminantes que, aunque de manera genérica, son rechazadas por los estudiantes y circulan enmascaradas bajo fragmentos discursivos humorísticos en distintos formatos. Además, muestra su preocupación por las implicaciones sociales e individuales de las relaciones de "amistad" en Internet, la suplantación de identidad y la publicación de contenidos íntimos en las redes sociales.

Palabras clave: Ciberacoso, educación media, jóvenes, redes sociales, diversidad, subjetividades.

Abstract

From a situation of cyber-aggression presented at a school in Bogotá, this article analyzes, from classroom activities, some representations and communicative practices about the phenomenon among middle school students. The experience identified discriminant enunciation forms that, although in a general way, are rejected by students they circulate masked under humorous discursive fragments in different formats. In addition, the article shows his concern for the social and individual implications of the internet "friendship" relationships, the identity theft and the publication of intimate content on social networks.

Keywords: Cyberbullying, education media, young people, social networks, diversity, subjectivities.

Resumo

De uma situação de ciber-agressão apresentado em uma escola em Bogotá, análise de artigos, a partir de atividades de sala de aula, algumas representações e práticas comunicativa sobre o fenômeno entre alunos do ensino médio. O experiência identificou formas de enunciação discriminante que, embora em um genérico, são rejeitados pelos alunos e eles circulam mascarados sob fragmentos discursivo humorístico em diferentes formatos. Além disso, ele mostra sua preocupação para as implicações sociais e individuais relações de "amizade" na Internet, o roubo de identidade e publicação de conteúdo íntimo em redes sociais.

Palavras-chave: Cyberbullying, ensino médio, juventude, redes sociais, diversidade, subjetividades.

Meme burlo de otros y meme vuelvo invisible

“Más que [...] violencia, es gracia”.

Julián, estudiante, grado décimo².

Durante el ejercicio de un programa de radio, en el colegio XXX, el profesor de Humanidades preguntó a sus alumnos de grado décimo qué compartían en redes sociales. Diego Lucumí respondió: “Pues, según lo que he visto en mi Facebook, lo que comparten es solo memes”. ¿Qué es un meme? Un “meme” es una unidad mínima de información, susceptible de ser transmitida culturalmente; un “replicador”, similar a un “gen” semiótico cuyos fragmentos de datos son “tonadas o sones, ideas, consignas, modas en cuanto a vestimenta, formas de fabricar vasijas o de construir arcos”. El concepto proviene del griego “*mimeme*” y está vinculado, según su creador, con las ideas de memoria e imitación (Dawkins, 1976, p. 219). El uso reciente del concepto hace referencia a todas las pequeñas piezas de información hiper-textual que circulan en Internet y redes sociales. Este es un ejemplo recogido entre los estudiantes:

Ilustración 1. Meme a partir de la plantilla “Deshazte de ese mono” (MOMOSCOP), a partir de Toy Story 3



Nota. Fuente: Unkrich, 2010

El meme, como ocurre con los virus³, contiene una estructura o plantilla a la cual se superpone o yuxtapone un contenido nuevo: una nueva imagen o texto. En este caso, lo que funciona como plantilla es la “sutura de un fotograma” de la película *Toy Story*

² Los nombres de todas las personas y la IED involucradas son ficticios, excepto en los casos en que se presenten como autores de obras artísticas; en este caso, de historietas sobre el uso de las redes sociales.

³ “Básicamente los virus se alojan en un tejido donde invaden células específicas. Entran en el núcleo de la misma modificando los cromosomas e instalando los suyos, que sirven como plantilla para que se produzcan más copias del virus” (Chamorro, 2014, la cursiva es propia).

3, con una frase reconocida por una comunidad de internautas, asiduos consumidores de otros contenidos culturales que circulan “dentro y fuera” de Internet. Woody, un vaquero de juguete, protagonista de la saga, debe rescatar a sus otros amigos juguetes, quienes permanecen secuestrados en un jardín infantil custodiado por un refinado sistema de seguridad. El Teléfono es el juguete más antiguo y sabio de la guardería y decide ayudar a Woody. Una vez enumera las barreras que se deben que sortear (guardias, muros, puertas y cerrojos) para escapar, señala cuál es el dispositivo verdaderamente inquebrantable: un mono de juguete que vigila todo el lugar:

El Mono es el ojo en el cielo. Puede ver todo: salones, pasillos, incluso el patio de juegos. Puedes abrir cerrojos, burlar a los guardias, escalar los muros, pero si no te deshaces del Mono, no irás a ningún lado. ¿Quieres salir de aquí? ¡Deshazte de ese mono!” (Unkrich, 2010).

El grupo de creativos de memes, denominado lacónicamente como Momos Corp, habría presentado entonces la plantilla, es decir, la parte fija del meme que se reproducirá sin modificación. Pero el sentido final de este fragmento (que, a su vez, es *per se* un meme) solo se acotará con las otras piezas, en este caso el texto superior, que añaden sus replicantes: “*When* [Cuando] *tu gfa* [jefa, madre] *se entera que tu novio es mexicano :v* [emoción que expresa ironía, gracia o sarcasmo]”.

Un fragmento de memoria audiovisual cinematográfica es acoplado a un comentario xenófobo: según señala el estudiante que guardaba el meme, en otros contenidos similares que circulan por redes sociales, los mexicanos (y por extensión, todos los latinos) son asimilados a monos o simios, “así como los colombianos aparecen como narcos”, agrega. El efecto cómico se produce precisamente en la disonancia y la conjunción entre el contexto de enunciación original de la frase y un acto de habla directivo que usa una metáfora, que a su vez, requiere otro código, el de la lengua xenófoba o racista.

Pero existen, además, otros planos de expresión cuyo sujeto de enunciación es problemático en términos de identidad colectiva o nacional. En principio, se podría pensar que el meme expresa las relaciones conflictivas entre Estados Unidos y México, alrededor de la inmigración, así como relaciones de estatus que este discurso pretende legitimar mediante el racismo. Pero, entonces ¿quién es la que no debe tener novio mexicano y por qué habla en español, o *espanGLISH*, entonces? El texto xenófobo, que alterna códigos del inglés y el español expresa una situación lingüística donde el hablante (o el escribiente, en este caso) utiliza este recurso de manera secundaria, como parte de una economía de signos,

pero también como uso de una precaria variedad de prestigio, de diferenciación con “comunidades imaginadas” que a su vez lo atraviesan.

Luego, a la primera estructura, la del chiste xenófobo que une la escena de *Toy Story* con la vulnerabilidad del migrante discriminado, se superpone otra cara de esta vulnerabilidad, la de un sujeto que pretende acercarse, mediante el chiste mismo y el uso del *espanGLISH*, a la posición de sujeto discriminante.

El chiste constituye la forma de enunciación en los memes y contenidos en redes sociales, permite estructurar una identidad colectiva sobre una situación familiar para un grupo o comunidad imaginada de sujetos y, al tiempo, en él se estructuran roles relacionados con la situación graciosa. Lo importante es que el chiste produce una situación lingüística donde los roles pueden transmutar de manera fluida, desde la empatía, hasta el juicio:

¿Qué tipo de chiste circulan por las redes y cuáles comparten [ustedes]? [...]

- Digamos: “cuando son las 12 de la noche del domingo y no has comprado la cartulina del otro día”. Estas son cosas que, digamos, son chistosas y le pasan a muchos, y por eso uno las comparte y reacciona a ellas...
- Sí, claro, con esta nos identificamos, o sea en nuestro entorno [...], algo que nos parece chistoso y que sabemos que a más de uno como nosotros ya les ha pasado una situación como esta.
- También ha pasado que nos hace gracia alguna situación de otras personas [...], por ejemplo [...] en el caso del experimento social de cuando alguien se cae [...], ¿a todos le hace gracia? Es casi igual en los memes, que a uno le hace gracia lo que a los demás les pase.

Pero, precisamente esa fluidez del rol en el chiste es lo que permite a la discriminación y la violencia en las redes sociales camuflarse e instaurar un contexto de enunciación que convierte a los sujetos en cómplices de formas de discriminación que les afectan⁴. Diego, un estudiante afrocolombiano que participó en el programa de radio, señaló que nunca comparte memes racistas: “es como despreciar a una persona por su color”; sin embargo, al tiempo, disculpa a quienes los envían: “podemos enviar todos estos memes en parte de solo humor, por ejemplo, puede haber memes racistas y eso, pero no se lo toman en serio porque es humor”; de acuerdo a

una encuesta realizada en el colegio en estudiantes de educación media, la risa es la reacción, emoción o sentimiento más valorado en relación con el uso de redes sociales, con 88% de los casos, por encima de la alegría (69%) e incluso la curiosidad (79%).

Algunos memes se han convertido un dispositivo social de transformación simbólica, forzada o parsimoniosa, de la violencia física o situaciones desagradables, en humor, pero creando nuevas formas simbólicas de violencia:

Uno puede compartir un meme de alguna frase, de alguna situación que le haya pasado a alguien, hay memes incluso que muestran a personas muertas y las toman como burla [...]; una persona que esté en ese momento en dolor, porque haya perdido a otra persona, no es necesario tener cosas racistas ni groserías [...] para que una persona se sienta mal por eso (Julián).

Ciber-acoso y escuela

En 2017, dos estudiantes de secundaria del colegio XX acudieron a una de las orientadoras para contarle que “estaban recibiendo pantallazos en los cuales insultaban al joven [...] le colocaban palabras soeces, le decían cosas ofensivas [...], sobreponían imágenes [donde aparecían modificados con] cuerpos diferentes, de personas diferentes”. Esta situación, aparentemente puntual, permitió destapar un fenómeno mucho más amplio en relación con el uso de las redes sociales, que involucraba a varias estudiantes de diferentes grados. Una de las medidas impulsadas por el colegio con las estudiantes involucradas como agresoras en el episodio fue encargarlas de realizar:

Toda una campaña sobre qué es el *ciberbullying*⁵, [sus] consecuencias [y] qué casos existían [para luego] socializarla en los cursos [...]; las causantes fueron pasando a cada uno de los salones y [...] se ubicaron carteleras en diferentes lugares del colegio (Orientadora).

Tanto la campaña como la situación de ciber-agresión fueron el punto de partida para una serie de acciones pedagógicas que pretendían involucrar las distintas áreas y ofrecer instrumentos pedagógicos para discutir y reflexionar sobre el matoneo y el uso de las redes sociales entre los jóvenes.

⁴ De acuerdo a una encuesta realizada durante 2017 en el colegio, entre un grupo de alrededor de 70 estudiantes de los grados décimo y undécimo, el 83,3% de ellos no se identifica como perteneciente a ninguna minoría étnica, cultural o de género; menos del 7% se identifica con un minoría de carácter sexual y menos del 10% como una minoría religiosa (9,7%).

⁵ El *ciberbullying* es el “uso de los medios telemáticos (Internet, telefonía móvil y videojuegos *online* principalmente) para ejercer el acoso psicológico entre iguales”; esto último es importante: “tiene que haber menores en ambos extremos del ataque para que se considere *ciberbullying*: si hay algún adulto, entonces estamos ante algún otro tipo de ciber-acoso” (PantallasAmigas, 2017).

Estas acciones constituían una “secuencia formativa”⁶, con la cual se plantearon actividades desde las áreas de Matemáticas y Humanidades en algunos grupos de décimo y undécimo grado. Tales actividades fueron:

- Una encuesta de diagnóstico en 2017, sobre el uso de las redes y de Internet con una muestra de estudiantes de grado décimo y undécimo.
- Un taller sobre el diseño de preguntas de dicha encuesta.
- Un video-foro sobre el ciber-acoso.
- Un taller de elaboración de caricaturas, historietas y afiches sobre el tema,
- En 2018 una actividad de cierre, que consistió en la realización de un programa de radio y otras labores⁷.

Ciber-agresiones y relaciones de género

Como se señaló anteriormente, las actividades permitieron identificar que a través de los memes circulan contenidos discriminantes, pero, además, por encima del racismo y la xenofobia, muchos de los contenidos, discursos y prácticas identificadas encubren y ejecutan formas de agresión hacia la mujer:

Toda la página, que se llamaba “Las perras del XXX”, y otra página que se creó después, llamada “Curtiendo a las perras del XXX”, las había creado una niña de 6º, que en todo el proceso de comité de convivencia había sido cambiada a otro ambiente escolar (Orientadora del colegio).

A partir de la discusión con los estudiantes se pudo identificar que la discriminación y el ciberacoso hacia la mujer revisten formas mucho más agresivas e interiorizadas de connivencia que la discriminación étnica o racial. Por ejemplo, después de revisar con los estudiantes el caso de ciberacoso sufrido por Amanda Todd, una

joven canadiense que fue empujada al suicidio⁸ (PantallasAmigas, 2012), una estudiante de grado décimo, consideró que “ella ahí tuvo la culpa porque se puso [...] a mandarle fotos de su cuerpo [a otros], y pues eso es personal de uno”.

Dichas prácticas discursivas, construidas sobre nuevas feminidades, mucho más agresivas, no representan una ruptura con masculinidades hegemónicas, e incluso, como señala Demetriou (citado por Connell y Messerschmidt, 2005, p. 844), esta masculinidad hegemónica extrae, bajo ciertas circunstancias, fragmentos (o “memes”) de masculinidades marginales y agencia múltiples sexualidades sin modificar la dominación. Así, pueden convivir, en el capital cultural de los estudiantes, las “etiquetas” soeces en Facebook hacia la mujer que se exhibe, la construcción de relaciones sentimentales orientadas hacia la exhibición en Internet (bajo paradigmas conservadores en relación con el cuerpo de la mujer), con la circulación y consumo de géneros de manga de amor homosexual (como el Yaoi y el Yuri), sin que ello involucre, en principio, su propia orientación sexual genérica o “molar” (Deleuze y Guattari, 1998)⁹.

Ilustración 2. Consumo e identidades sexuales en el ánimo japonés



⁸ Amanda Todd sufrió el acoso de sus compañeros de clase por haber enviado fotos de sus pechos a los doce años a un desconocido, quien la amenazó y expuso durante tres años seguidos. Es, quizá, el caso más documentado de *ciberbullying* en el mundo, pues sus perseguidores se multiplicaron y llegaron a filmar algunas de las agresiones que vivió. Amanda y su madre dejaron un video testimonial donde cuentan, a través de tarjetas, lo que ocurrió. Poco tiempo después, y tras varios intentos, Amanda se suicidó y se convirtió en un símbolo mundial de los riesgos del acoso virtual (PantallasAmigas, 2012).

⁹ Diego Lucumí explica: “En el ánimo japonés existen varios géneros: el Honen, que es de pelea; el Hentai, que es pornografía anime; el Yuri, que es pornografía de lesbianas, aunque puede ser menos explícito y, por último, el Yaoi, que es el género de los gays; a uno le puede gustar el Yaoi o el Yuri sin que eso signifique que sea homosexual; por ejemplo, a mi novia le gusta el Yaoi”.

⁶ La secuencia formativa es una “forma de trabajo que se puede utilizar en el ámbito escolar, en la que se establece una manera de juntar series de acciones diversas con un propósito formativo. Es una forma de trabajo en tanto requiere la producción y transformación de objetos” (Universidad Central, 2017). La secuencia formativa se distingue relativamente de la didáctica en que, a pesar de ser ordenada y planeada, su orden de realización no lo definen propósitos externos a una situación concreta que es de carácter problemático (es decir, ofrece múltiples interrogantes a distintas disciplinas y saberes, formales e informales), sino la situación problemática en sí. En este sentido, la secuencia formativa reconoce el papel del azar en la experiencia pedagógica.

⁷ Durante 2018 se involucraron además las áreas de Diseño y Ciencias Naturales.

Amistad, privacidad y lectura crítica en redes sociales

En la encuesta realizada en el colegio, el 88% de los jóvenes reporta tener acceso a Internet domiciliario. Sin embargo, en el programa de radio casi todos mencionaron que alguna vez habían dejado su cuenta de Facebook “abierta”, la habían perdido o habían sido suplantados por otras:

Personas que ni siquiera conozco [...], y publican cosas que obviamente yo no publiqué y me hacen avergonzar (Simón)

[O] Envió mensajes insultantes a [...] familiares o amigos conocidos (Javier)

[E incluso] No sé cómo cambió la contraseña, me dejó totalmente bloqueado [...], publicó cosas [...], hasta que tuve que crear otro y empezar a hablar con la gente que tenía (Wilson).

La conclusión más probable es que el uso de Facebook¹² no se restringe a la casa, sino que, probablemente, los estudiantes frecuentan otros sitios como los café internet, y que si lo hacen, posiblemente sea para ver o publicar contenido que no podrían ver o enviar desde su casa, más aún cuando casi la mitad (47%) reportó tener el computador en la sala.

Mientras los jóvenes se cuidan mucho de mantener lejos de su entorno familiar lo que comparten, publican o consumen en las redes sociales, son mucho menos cautelosos cuando están en ellas. Aunque los datos no son exactos¹³, en la muestra recogida el promedio de “amigos” en la red social más empleada fue de 728, con un máximo reportado de 4080. Cuando se preguntó específicamente por el número de contactos en Facebook, el promedio sube a 929 amigos, con un dato máximo de 4567. Los estudiantes señalan que, del número total, frecuentan alrededor de 130 contactos. Solo el 8,8% conoce la totalidad de amigos y contactos que tiene en Facebook:

Yo, amigos tengo en Facebook, aproximadamente 200, de los cuales conozco, no sé, 50, entonces, los demás yo no sé por qué no vi los perfiles, simplemente les di “aceptar solicitud” porque quería

¹² De acuerdo a la encuesta, Facebook es la red social más utilizada (44,9%); todos los encuestados mencionaron tener cuenta en esta red. Pero además, la totalidad de los estudiantes considera a Facebook como la plataforma donde más frecuentemente ocurren hechos asociados al acoso virtual en el colegio.

¹³ Las preguntas formuladas a los estudiantes fueron: “¿Cuántos amigos tienes en la red social que más utilizas?”, y “¿Cuántos amigos tienes en Facebook?”. Cuando se socializaron en clase, algunos señalaron que tenían que estimarlo porque no sabían, pero no sabían precisamente porque el número de “amigos” era muy grande en varios casos.

popularidad [...] si tienes Facebook debes de tener muchos amigos para así, no sé, ser alguien en Facebook (Simón).

La verdad es que uno [...] nunca entra a los perfiles, solo da el primera vista; nunca se fija en quién es en realidad, solo entra, ve la foto de perfil que tiene y piensa si es bonita, si conoce, o simplemente quiere tener más amigos¹⁴ (Wilson).

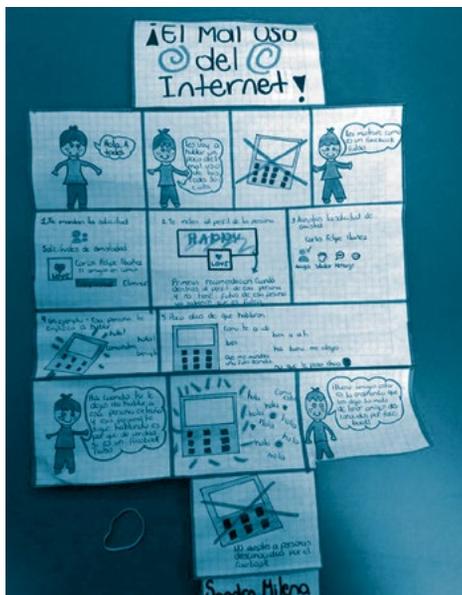
Este riesgo, derivado del potencial de las redes para socializar con desconocidos, es el tema que más aparece en los relatos anecdóticos de los estudiantes cuando reconstruyen su uso de las redes sociales. La reflexión más recurrente, tras el programa de radio, tenía que ver precisamente sobre a quién aceptamos como amigo en ellas. En cierta forma, el uso de estas plataformas ha empujado a los jóvenes a refinar su capacidad de “lectura crítica”, pero de una clase de textos (o hipertextos) muy específicos: en este caso, los perfiles de los usuarios con quienes pretenden socializar. En clase, los estudiantes enlistaron los criterios para identificar un perfil falso en Facebook:

- Fotos distorsionadas, o fotos tomadas de otra foto.
- No se puede ver el rostro del contacto.
- Tiene pocas publicaciones o pocos amigos.
- El perfil fue creado recientemente.
- El desconocido busca hacer contacto y familiarizarse rápidamente, o acosa por el chat con este mismo propósito.
- El desconocido muestra fotos duplicadas en varios perfiles distintos.
- Incluyen en su perfil mujeres (¿y hombres?) atractivas.
- Hacen muchos comentarios, muy frecuentemente.
- Se presentan con el nombre de un famoso y aceptan la invitación o te solicitan su amistad, etc.

Le queda a la escuela el desafío de integrar estas “lecturas” a las formas de lectura convencional del libro, privilegiadas normalmente.

¹⁴ Uno de los estudiantes incluso reportó que un individuo, haciéndose pasar por una muchacha, intentó extorsionarlo, amenazándolo con publicar “cosas” de su vida privada si no le pagaba. Afortunadamente, para la segunda cita, Simón se presentó con la Policía y el sujeto fue aprehendido.

Ilustración 5. ¿Cómo identificar un perfil falso en Facebook?

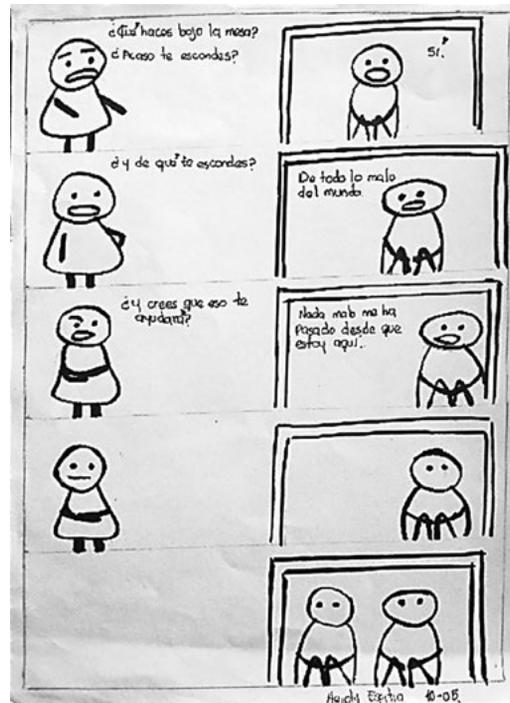


Nota. Sandra Cubides, estudiante grado décimo

Tras la burla, soledad

Aunque los jóvenes poco hablan de ello, existen temas que se deslizan como un rumor. Se realizó un ejercicio que consistió en escribir, utilizando globos en el tablero, las emociones y sentimientos que circulan al usar las redes sociales; además de las ya mencionadas (risa, tristeza, curiosidad), un estudiante preguntó si podía escribir “aburrimento”. Las historietas hechas por los estudiantes hablaron sobre dos temas que reaparecen en los tópicos tratados en el programa de radio: las ciber-relaciones sentimentales y la identidad en redes sociales (perfiles falsos y verdaderos). Sin embargo, en ellas también hay una preocupación tácita por los sentimientos de soledad o depresión relacionados, no solo con el *bullying*, sino en general con el uso de las redes sociales. Éstas serían un recurso para paliar la soledad, pero si la soledad no es tramitada o expresada como tal, también son el medio que la propaga.

Ilustración 6. Soledad. Estudiante de grado décimo



Este es otro de los desafíos que plantea el uso de las redes sociales a las familias y las escuelas, pues si bien la burla y la risa son emociones y sensaciones que los estudiantes del colegio buscan de manera más asidua, existen, por supuesto, otras “líneas de deriva” que constituyen grupúsculos orientados a la tristeza, líneas *SAD*, encaminadas a la auto-agresión e incluso el suicidio.

Ilustración 7. Cerebro, una de las mutaciones de Alien, de Ben X, cuyo cuerpo se disipa. A la izquierda, el ícono de Momos Corp ingiere una garrafa de lejía.



Referencias

- Chamorro, J. (2014). *Viralización de contenidos y memes en Internet*. Tesis para optar al título de Periodista. Santiago, Chile: Instituto de la Comunicación e Imagen. Universidad de Chile. Obtenido desde <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/132534/Viralizacion+de+contenidos+y+memes+en+internet+Javier+Andres+Chamorro+Bernal.pdf;sequence=1>
- Connell, R., y Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*(19), p. 829.
- Dawkins, R. (1976). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1998). *El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2006). *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- MOMOSCORP. (s.f.). [Plantilla a partir de fotograma de Toy Story 3] “Deshazte de ese mono”. Momoscorp.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: FCE.
- PantallasAmigas. (2012). *El ciberacoso de Amanda Todd: un caso de sextorsión, cyberbullying y suicidio*. Obtenido desde: <https://www.youtube.com/watch?v=6yIhGau0qXg>
- PantallasAmigas. (2017). *Cyberbullying.net. ¿Qué es el cyberbullying?* Obtenido desde <http://www.cyberbullying.com/cyberbullying/que-es-el-cyberbullying/>
- Universidad Central. Escuela de Pedagogía. (2017). *Secuencia Formativa*. Bogotá: Universidad Central.
- Ulkrich, L. (Pixar). (2010). *Toy Story 3* [Video]. Emeryville: The Walt Disney Company.



Habilidades transmedia de los adolescentes y desafíos pedagógicos*

Transmedia skills of adolescents and pedagogical challenges

Competências transmídia de adolescentes e desafios pedagógicos

Rosalía Winocur Iparraguirre
Gilberto Eduardo Gutiérrez
Carlos Barreneche

* The "Transmedia Literacy" project has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement N° 645238.

Rosalía Winocur Iparraguirre¹
Gilberto Eduardo Gutiérrez²
Carlos Barreneche³

1. Universidad de la República de Uruguay. Doctora en Antropología, Universidad Autónoma de México; correo electrónico: winocur.rosalia@gmail.com
2. Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Magister en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana; correo electrónico: gilberto.gutierrez@javeriana.edu.co
3. Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Doctor en Medios y Comunicación, Universidad de Westminster; correo electrónico: barrenechec@javeriana.edu.co

Fecha de recepción: 18 de junio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

El artículo presenta las principales conclusiones del estudio sobre habilidades y estrategias transmedia en adolescentes de Colombia y Uruguay dentro del Proyecto Transmedia Literacy. Usamos el enfoque etnográfico para explorar los modos que tienen los adolescentes para aprender y llevar a cabo prácticas transmedia, sus aspiraciones e intereses. Los resultados muestran que la mayoría de ellos no produce contenido, lo que consumen y comparten es significativo para socializar con pares y como estrategia de inclusión social, viven culturas colaborativas en línea y expresan diferencias sociales y de género.

Palabras clave: Adolescentes habilidades transmedia, estrategias de aprendizaje informal, desafíos pedagógicos.

Abstract

The article presents the main conclusions of the study on skills and transmedia strategies in Colombia and Uruguay adolescents within the Project Transmedia Literacy. We use the ethnographic approach to explore the ways that teenagers have to learn and to carry out transmedia practices, their aspirations and interests. Results show that the most of them do not produce content, what they consume and share is significant to socialize with peers and as a social inclusion strategy, they live collaborative cultures online and they express social and gender differences. Keywords: Adolescents, transmedia Skills, Informal learning strategies, pedagogical challenges.

Keywords: Adolescent transmedia skills, informal learning strategies, pedagogical challenges.

Resumo

Neste artigo, revisamos as principais conclusões do estudo das habilidades e estratégias de ensino transmídia de adolescentes na Colômbia e no Uruguai, no contexto do projeto de Alfabetização Transmídia. Usamos a abordagem etnográfica para explorar formas particulares pelas quais os adolescentes têm de aprender e fazer, assim como suas aspirações, interesses e práticas transmídia. Os resultados mostram que a maioria dos adolescentes não são produtores de conteúdo, mas o que eles consomem e compartilham tem um significado elevado para a socialização entre pares e estratégias de inclusão social. Eles também desenvolvem culturas de colaboração on-line e as suas práticas de expressar diferenças sociais e de gênero.

Palavras-chave: Adolescentes, habilidades transmídia, estratégias de aprendizagem informal, desafios pedagógicos.

Introducción

Antes de la generalización de las TIC en la vida cotidiana, lo que los adolescentes hacían, pensaban, consumían, compartían o socializaban entre ellos, eran asuntos que preocupaban a los estudiosos de los temas de adolescencia y juventud, y pocas veces el campo educativo encontraba razones válidas para ocuparse o inquietarse por ellos, salvo que perturbaran el normal desenvolvimiento de las actividades escolares. Pero, a partir de la apropiación intensiva y extensiva de los recursos digitales en todos los ámbitos sociales y culturales, la escuela se ha visto forzada a incluir en su currículo y funcionamiento cotidiano desafíos pedagógicos inéditos, sin contar, en muchas ocasiones, con suficientes herramientas ni comprensión de la dimensión del problema que enfrentaba.

Uno de los asuntos en los que emerge esta inquietud actualmente, corresponde al ascenso y expansión de lo que se ha dado en llamar transmedia, concepto que, más allá de haber nacido en el terreno de la ficción y las narrativas del consumo, ha sido expandido a la denominación de las habilidades necesarias para habitar y navegar en los contenidos y prácticas que se requieren para enfrentar el emergente contexto digital; de tal modo, entendemos con Jenkins que narración transmedia se refiere a: “historias que se despliegan a través de múltiples plataformas mediáticas, y en las que cada medio contribuye de una manera característica a nuestra comprensión del mundo” (2006, p. 286).

Entonces, desde la perspectiva de dichos interrogantes, las escuelas y los programas extraescolares deben dedicar mayor atención a las alfabetizaciones en nuevos medios “*new media literacies*”, entendidos como un conjunto de competencias culturales y habilidades sociales que los jóvenes necesitan en el nuevo paisaje mediático:

La cultura participativa deja de tener su foco en la alfabetización propia de la expresión individual a la de la implicación en la comunidad. Las nuevas alfabetizaciones implican habilidades sociales desarrolladas a través de colaboración y redes. Estas habilidades se construyen sobre las bases de la alfabetización tradicional, las competencias investigativas, las habilidades técnicas y de análisis crítico que se enseñan en el aula de clase (Jenkins, Ford y Green, 2013, p. 4).

Planteamiento del problema y abordaje metodológico

Tal como fueron reseñadas en estado del arte del proyecto de Transmedia Literacy, en la bibliografía especializada existen

diversos enfoques teóricos y opciones metodológicas para diagnosticar y encarar los problemas derivados de la incorporación de las TIC al salón de clase, como recurso pedagógico básico para acceder y transformar el conocimiento. En la perspectiva asumida por el equipo internacional integrado por investigadores de 8 países de América Latina y Europa, algunos de los interrogantes que podrían ayudar a impulsar una adaptación más rápida y eficiente de la escuela a la complejidad de los cambios, deben ubicarse en el estudio de las prácticas transmedia de los adolescentes, a saber:

- ¿Qué producción transmedia y qué prácticas de intercambio están desarrollando los adolescentes en los nuevos entornos mediáticos?
- ¿Qué estrategias de aprendizaje informal están desplegando los adolescentes fuera de la escuela? ¿Cómo pueden recuperar estas prácticas las escuelas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la institución?
- ¿Qué pueden aprender las instituciones educativas de la narrativa transmedia?
- ¿Cómo podrían integrarse los contenidos generados por los estudiantes en el proceso de aprendizaje?

En el marco de las inquietudes mencionadas, la citada investigación tuvo como propósito fundamental: comprender cómo los y las jóvenes están desarrollando habilidades fuera de la escuela. La construcción de estas competencias culturales y habilidades sociales están en el centro de la investigación. Una vez identificadas las estrategias de aprendizaje informal y las prácticas usadas por los jóvenes, el equipo se encarga de traducirlas en una serie de actividades y propuestas para ser implementadas en la escuela.

En el contexto del presente proyecto, las habilidades transmedia son entendidas como una serie de competencias avanzadas, relacionadas con la producción y el consumo de medios digitales interactivos, como lo plantean Jenkins, *et al.* (2013). Para el equipo de investigación, existe un amplio rango de habilidades transmedia que van, desde solucionar problemas en los videojuegos, hasta la producción y circulación de contenidos en el contexto de plataformas web y redes sociales; el trabajo también se ocupa del contenido narrativo (*fanfiction*, blogs de aficionados, foros, sitios web, etc.) producido y compartido por los adolescentes en las plataformas digitales. El propósito del proyecto Transliteracy es expandir el mapa existente con nuevas habilidades y complementar su clasificación.

El diseño metodológico privilegió un abordaje de tipo etnográfico, reconocido como una metodología adecuada para los estudios

en educación (LeCompte y Preissle, 1993; Wolcott, 1997; Street, 2014) y jóvenes y nuevos medios (Kraidy y Murphy, 2004; Leander, 2008; Horst, Herr-Stephenson y Robinson, 2010; Lange e Ito, 2010; Winocur, 2016). Así, fue especialmente inspiradora la noción de “*short-term ethnography*”, que implica accesos intensivos en la vida de las personas y “usa métodos de intervención y observación para crear contextos a través de los cuales profundizar en las preguntas que pueden revelar qué ocurre a las personas en el contexto del que el investigador se está ocupando” (Pink y Morgan, 2013, p. 352). Al enfocarse en un corto período el etnógrafo está localizado en el centro de la acción desde el principio y recoge la atención de los participantes, con esta intención planteada explícitamente.

La estrategia de recolección de datos en campo se desarrolló en 5 pasos: 1) A partir de las escuelas, un arranque del trabajo de campo como camino seguro para obtener consentimientos informados de las instituciones, padres y jóvenes; 2) Un cuestionario inicial para conocer los contextos socioculturales y los usos y percepciones acerca de los medios; 3) Talleres participativos, para explorar en modo inmersivo las prácticas narrativas transmedia de los jóvenes y conectarlas con sus prácticas de producción de contenidos y el uso de los juegos; 4) Entrevistas a profundidad y diarios de uso de medios a los jóvenes más activos, para conocer sus maneras de usar y comprender los medios, las redes sociales y los videojuegos; 5) Observación en línea de los sitios web favoritos, celebridades y comunidades online (“netgrafía”).

La selección de la muestra se hizo basada en los criterios globales del proyecto, esto incluye dos grupos de edades (12 a 14 y 15 a 18) y deja abiertos las pautas complementarias de la selección, a través de oposiciones como contextos socioeconómicos favorables/desfavorables, acceso a escuelas públicas o privadas, contextos rurales o urbanos, etc.; sin que fueran criterios definitorios de la distribución o validez de la misma y sin la pretensión de hacer comparables los casos.

Para Uruguay, la selección se centró en 4 instituciones públicas urbanas (Liceos) de Montevideo con diferencias entre contextos socioeconómicos; en Colombia se observaron 2 instituciones públicas urbanas (IED) en contextos desfavorables y localidades de comportamiento medio en oferta y acceso educativo del Distrito Capital.

Los cuestionarios iniciales fueron aplicados a 67 estudiantes en Uruguay y 245 en Colombia, se experimentaron dificultades similares por las preguntas no respondidas y las respuestas a preguntas abiertas de modo breve y telegráfico. Se ejecutaron ocho talleres separados entre culturas participativas y videojuegos, con grupos de entre 20 y 25 jóvenes para cada grupo de edades

en cada país, de allí fueron seleccionados los entrevistados para el desarrollo de las sesiones a profundidad. En Colombia se llevaron a cabo 40 entrevistas y en Uruguay 48.

Todas las entrevistas fueron registradas en video (enfocando el equipo o dispositivos móviles, nunca el rostro de quien era entrevistado), transcritas en su totalidad antes de ser codificadas y procesadas en el programa de análisis cualitativo de información Nvivo 11 Pro, el cual resulta adecuado para codificar varias fuentes y permite que diversos usuarios lo operen simultáneamente, a la vez, ofrece oportunidades de codificación, jerarquías de análisis y clasificación en nodos y jerarquías adecuados para el trabajo en desarrollo, junto a matrices analíticas de salida, cruzando nodos y categorías con flexibilidad.

Los nodos y categorías pueden ser desarrollados interactivamente desde el material mismo, antes de ser intervenido, desde una perspectiva teórica siguiendo la clave metodológica basada en la teoría fundada. Esto significa que ella emerge de los datos, dejando que éstos hablen por sí mismos. De todos modos, se debe reconocer que tomar tal opción, dada la extensión y diversidad de los equipos centrados en la codificación, requirió de un primer paquete de categorías descriptivas acordadas, y éstas debieron ser consistentes con el control posterior realizado por el equipo coordinador del proyecto.

Tal como se indica en el informe final (Scolari, 2017), las competencias transmedia fueron organizadas en 9 dimensiones, 44 competencias básicas en un segundo nivel y 190 habilidades específicas. Dependiendo de las dimensiones, la organización de la taxonomía de las habilidades se centra en textos, asuntos, tecnologías o procesos. En lo posible, las habilidades fueron organizadas siguiendo un patrón de lo simple (reconocer, describir) hacia lo complejo (actuar, aplicar). Las taxonomías constituyeron el insumo principal de los informes nacionales y de los productos para la difusión derivados de las mismas, como las fichas didácticas, plataformas educativas y videos destinados a los docentes de secundaria².

Una lectura crítica de los resultados

Para este artículo en particular se acordó, entre los equipos de Colombia y Uruguay, explotar otras posibilidades analíticas para la interpretación del material empírico en ambos países, que surgieron de las entrevistas individuales y grupales a los adolescentes a través de 9 claves principales.

² Para una revisión completa es posible visitar el sitio web del proyecto: <https://transmedialiteracy.org/>

Clave 1. Más allá de lo transmedia, las múltiples alfabetizaciones

Una de las pistas básicas, derivada de los resultados en ambos países, es que lo explícitamente “transmedia” lo encontramos más claramente a nivel narrativo (narraciones que se extienden en diferentes medios con las especificidades de sus lenguajes), mientras que las competencias transmedia son un conjunto diverso de habilidades que incluyen habilidades no-transmedia (por ejemplo, la lecto-escritura), que deben entenderse más bien como procesos en construcción dentro de diversos estadios de alfabetización transmedia.

A la luz de lo encontrado, no puede hacerse una división tan clara en la forma en que se incorporan y transitan estas habilidades entre el dominio de la escuela y lo que está por fuera de ella. De hecho, dichas habilidades transmedia, al incorporar los alfabetismos tradicionales que generalmente se asocian a la escuela, son en buena medida una continuación, extensión, o toman como base aquellas alfabetizaciones. Además, los adolescentes aprenden varias de estas habilidades dentro de la escuela: muchos reportan haber aprendido de sus compañeros y, en otros casos, de los profesores que les incentivan por ejemplo a abrir perfiles en redes sociales o a editar video como parte de las tareas escolares; a la vez, esta no es una actividad que pueda demarcarse propiamente como una acción crítica.

Este hecho, en conjunto con lo descrito anteriormente, plantea una fuerte tensión entre consumo y creación, sumada a aquella que deriva de la oposición entre fuerzas, de lo escolarizado alfabético, y lo no escolarizado multimodal de las competencias desarrolladas en contextos transmedia. El desafío, entonces, reside en superar las visiones dicotómicas y centrarse en el estudio de las tensiones e intersecciones que convergen en las distintas instancias del alfabetismo transmedia.

Clave 2. ¿Consumir vs producir? Alternativas analíticas para interpretar la predominancia de una cultura de consumo de contenidos por sobre una de creación de contenidos

La cultura participativa observada en el uso de las redes por parte de los adolescentes se centra, fundamentalmente, en compartir contenidos sin haberlos modificado a través de YouTube u otras redes sociales. Entre quienes producen algún tipo de intervención, predomina la utilización de aplicaciones básicas para la edición de fotografías y, en mucho menor grado, la elaboración de contenidos propios para tutoriales o *gameplays* circulados en YouTube o para plataformas específicas, como el diseño de carátulas de textos desarrollados

por fans en Wattpad. No obstante, el “consumo” o la “imitación” analizados dentro de los contextos donde adquieren sentido para los adolescentes, pueden ser altamente productivos y creativos en términos de producción de significados para la comunidad de pares, como puede advertirse en los siguientes ejemplos:

[¿Alguna vez hiciste así, creaciones de fotos pero con amigas?] Lo que llegamos a hacer con amigas es videos de fotos, cuando cumplíamos 15 años hacíamos el video de las fotos. [¿Y ahí, cómo es que hacían? ¿Qué usaban?] No sé, es que eran ellas las que sabían, yo no. [¿Recopilaban fotos de ustedes y hacían un videito?] Sí, hay un programa. [Pero no lo manejabas vos.] Claro. Yo opinaba de las fotos, el orden [¿Y le ponían algún texto?] y... la música. [¿Y eso qué, lo proyectaban en el cumpleaños?] Sí” (Adolescente, mujer, liceo de ciclo superior, Uruguay).

La relevancia social de este tipo de producciones entre los adolescentes plantea la necesidad de “revalorizar lo simbólico de la producción subjetiva frente a las destrezas concretas de uso de las TIC, a redimensionar la relevancia del conjunto de valores y sensibilidades que definen al alfabetismo transmedia” (Morales, Cabrera y Rodríguez, 2017).

Clave 3. ¿Juegos de niñas o de niños? Las prácticas y contenidos del videojuego reproducen estereotipos de género (MENOS 300)

En la literatura se ha documentado ampliamente la existencia de brechas digitales y exclusiones ligadas al género (Margolis y Fisher, 2002, citado en Gil-Juárez, Feliu y González, 2010). Los hallazgos indican que las niñas y mujeres juegan menos, conocen poco de la cultura de los videojuegos y tienen un estilo de juego particular que suele ser devaluado por pares masculinos (Gil-Juárez, Feliu y González, 2010).

En el caso de Colombia, los talleres de cultura participativa tuvieron una fuerte presencia de adolescentes mujeres, mientras los talleres de videojuegos estuvieron dominados por los adolescentes hombres. Se pudo observar en las actividades que cuando ellas expresaban sus preferencias en videojuegos se exponían a ser objeto de burla de sus pares masculinos. Por su parte, en Uruguay, tanto en los talleres como en las entrevistas en los centros educativos, fue difícil que las adolescentes reconocieran que una de sus actividades cotidianas eran los videojuegos. Solamente al ahondar en sus prácticas se pudo constatar que la mayoría de ellas lo hacía, aunque no fueran de consola. Particularmente, en el segmento de 16 a 18 años las adolescentes prefieren no ser relacionadas con los videojuegos:

Jugar es como mío [...] jugás a un juego en Facebook y odio que la gente vea qué estás jugando [...] no conecto los juegos al Facebook porque no me gusta que la gente vea a lo que juego, más por vergüenza que porque piensen algo (Diálogo entre 3 adolescentes mujeres, liceo de ciclo de educación media superior, Uruguay).

Esta práctica de ocultamiento, o juego “vergonzoso”, se relaciona con una representación social peyorativa del tipo de chicas que juegan: “son nerd, “frikis”, “raras”. Tampoco tienen prácticas de socialización como reunirse el fin de semana con las amigas a jugar, ni cultura colaborativa de intercambio de pistas, ni de integración de comunidades virtuales de videojugadores.

Clave 4. Se reconocen más habilidades que estrategias de aprendizaje

En el informe final se establece que, a través del Proyecto Transliteracy, se observa que la imitación es una de las principales estrategias informales de aprendizaje usada por los adolescentes, adquieren muchas de sus habilidades por la simple imitación de las situaciones o procesos en línea. Incluso cuando producen sus propios contenidos, toman como inspiración lo producido por otros usuarios.

Así mismo, es muy frecuente entre los adolescentes mirar videos de cómo otros/otras enseñan trucos o resuelven dificultades en los juegos, pero estos recursos no se utilizan de la misma forma que lo hacen los adultos con los manuales o tutoriales. También les resultaba extraña lógica del “paso a paso”, o quizá fuera de contexto, en un ambiente donde no hay nada parecido a seguir unas determinadas reglas o pasos para apropiarse de un conocimiento o habilidad nueva.

En muchos casos, particularmente en las explicaciones de los jóvenes colombianos entrevistados, se muestra que hay una constante del ensayo y error que se combina con la imitación. Esto resulta muy interesante si se mira a la luz de la manera en que la sociedad propone los modos y modelos de aprender y, en esta perspectiva, cómo, por ejemplo, se da un aprender ligado con la repetición y la copia, que correspondería a una dinámica propia de la escuela tradicional, y el carácter exploratorio y de método “difuso”, presente en el ensayo y error, que viene bien con el sentido “abierto” del aprendizaje en red; los dos se alinearon y combinaron de modo virtuoso para los posibles “aprendizajes” en el contexto digital.

Clave 5. Gestión de la privacidad y percepción de riesgos en las redes

En ambos países se verifica una preocupación transversal en todas las edades por las normas para el uso de las redes sociales, aunque con diferencias acerca de la reflexión de lo que constituye un

peligro o es inadecuado en la red y por qué. De manera interesante, muchas de las expresiones en el discurso de los adolescentes son eco del discurso adulto de los padres y la escuela sobre los peligros de la red, elaborados bajo la forma de “pánicos morales” (Livingstone, 1999). Igualmente, los adolescentes establecen en el contexto de su actividad digital las diferencias entre aquello que “es bueno” y lo que “es malo”, relacionado en la mayoría de ocasiones con la pornografía o el contacto con desconocidos o personas extrañas:

Hay que tener cuidado con las redes sociales. Eso sí, muy importante. Subir fotos de uno, pero no tan íntimas... De... Contenidos que, pues, a uno le gusten pero que no sean peligrosos para nadie ni molestos y así. Ya. Tener cuidado con los amigos también que uno tiene. Y solo aceptar solicitudes de las personas que uno conoce (Adolescente, mujer, Colombia).

No sobra indicar que esta frontera de los “extraños” posee porosidades y zonas grises. Muchos desconocidos han devenido en amigos, aliados o socios en el contexto de los juegos y las actividades de intercambio, presentados ante sus pares como jugadores con alto rendimiento, expertos o participantes constantes de foros o espacios de diálogo para que, con el tiempo, el extraño deje de ser visto como ajeno y sea un miembro reconocido más allá de cualquier alerta de temor o inseguridad.

Clave 6. Motivaciones y restricciones tras las prácticas de escritura participativa

Ante la insatisfacción por el final de una historia, o al ver las posibilidades de completar lo que ha quedado sin resolver, los lectores abren nuevas fronteras de los relatos a través de lo que se ha dado en llamar *fanfiction*, en tanto que es el seguidor quien se ocupa de expandir o completar la narración. En el estudio, esta perspectiva de la autoría se conecta con una imagen tradicional de “ser autor” o creador y, por tanto, antes que centrarse en el hecho de su publicación, en la ensoñación que lo envuelve, los entrevistados muestran una referencia al deseo de ser creadores de ideas propias o de jugar con perspectivas que los pongan en situación de, más allá de la repetición, hacer algo novedoso; inclinados, tanto por el deseo de expresar y el reconocimiento, como por el hecho de contar con una posible oportunidad de éxito y fortuna:

[¿Por qué quisieron hacer esos videos?] Fue que nosotros, viendo todos los *youtubers* que empezaron muy desde abajo, y nosotros dijimos, bueno, ellos ganan dinero. Necesitamos dinero. Pues empecemos (Adolescente, mujer, colegio público, educación media, Colombia).

De todos modos, con frecuencia los textos que resultan de estos intentos no son publicados porque los jóvenes lectores temen a la crítica. En consecuencia, muchos de los participantes en el estudio crean el contenido, pero se inhiben de publicarlo: “No lo haces porque no quieres boletiar” (Adolescente, hombre, colegio público, Colombia).

Clave 7. En contextos precarios con acceso limitado a las TIC, aumentan las prácticas creativas y recursivas

Los jóvenes colombianos y uruguayos que participaron del estudio y se encuentran en los contextos socioeconómicos más precarios, no poseen en casa un acceso abierto a wi-fi y cuentan con equipos desactualizados o de bajo rendimiento. Para acceder a la red dependen de los dispositivos móviles de sus padres y con ellos hacen sus tareas, también piden a sus compañeros el acceso a sus equipos para conseguir información y contenidos de consumo. Muchos jóvenes acceden a videojuegos en los renovados cafés internet que se han especializado en el alquiler de consolas.

Este deseo se expresa en actividades como aprender a jugar a través de los tutoriales sin haber tenido oportunidad de hacerlo realmente, o en el hecho de estar al tanto de las noticias sobre las últimas consolas y versiones de los juegos, dando a entender la carga de deseo que acumulan y proyectan en esta relación indirecta. Ello les conduce a diseñar estrategias, como, por ejemplo, *hackear* las claves del colegio o “robar señal”, siendo estas formas de escapar a las restricciones y acceder al consumo de dichos “objetos de deseo”. A la vez, algunos pueden expresarlo de manera directa en el interés por medidas como que los videojuegos sean gratuitos y que Internet sea un servicio abierto.

Clave 8. Colaboración estratégica en videojuegos: entre competición y *coopetición*

Es constante encontrar en los relatos de las entrevistas con jóvenes de ambos países una serie de prácticas asociadas al trabajo colaborativo, que se propicia en red y en el uso de las redes y soportes digitales. Muchas referencias se encaminan a reconocer el hecho de contar con ayuda en momentos en que se hace necesaria; en otras resalta el hecho de superar las barreras y distancias geográficas, e incluso lingüísticas, al lograr la consecución de un fin, independientemente de dichas “limitaciones”, y también se expresan en la existencia de retos o necesidades que no se pueden resolver individualmente y que exigen, tanto la presencia de otros, como de distintos conocimientos para su solución. Por ejemplo, en un modo de colaboración total, un joven aficionado a los videojuegos en línea explica:

Entonces él es de México, si no me equivoco. Entonces, normalmente él me dice: “No, cuidame mi cuenta. Hazme tal cosa”. [...]. Entonces yo le colaboré y le hice misiones y cosas así. Entonces son como cosas que, a veces uno se mete y habla con ellos. Como que ayuda y cosas así (Adolescente, varón, Colombia).

En el marco de este amplio espectro, aparece el término de *coopetición*³, que se refiere a un conjunto de prácticas que implican tanto la colaboración como la competición para alcanzar un objetivo. Se hallaron estas prácticas en jugadores y, además, hubo diferencias cuando se trataba de pares locales o extranjeros:

[¿Por qué compartes este tipo de información?] Me gusta ayudar a los demás, pero no lo hago con mis amigos. Solo con la gente de otros países para que puedan ganar. [¿Y por qué no lo haces con tus amigos?] Porque ellos pueden saber mis fortalezas y debilidades y me pueden vencer” (Adolescente, varón, Colombia).

Esta lógica del mutuo beneficio, pero orientado hacia los fines propios, le da un sentido particular a lo participativo, con una demarcación difusa entre los territorios de la competencia y la colaboración.

Clave 9. Los espacios de juego pueden ser espacios de trabajo y aprendizaje

Más allá de la interpelación directa de la investigación al videojuego, las entrevistas en ambos países exponen una referencia al juego como un asunto clave y telón de fondo de las relaciones entre los jóvenes y el universo digital. Es importante resaltar que, desde la perspectiva de los jóvenes, los juegos a los que acceden no son vistos en el marco de sus rasgos educativos; el horizonte que se construye con su presencia es propiamente el del entretenimiento y están dispuestos a lo que el mercado propone y ellos van degustando. De la misma manera, ya no es el juego, sino el hecho mismo de jugar lo que se convierte en una oportunidad de encuentro con otros jóvenes, con quienes se comparte el sentido e interés en el juego y también otros mundos de referencia, como la música y las tareas escolares.

[¿Cómo lo haces?] Fue desde el año pasado. Digamos. Me iba bien en el colegio. Éramos un grupo de siete y a uno no le estaba yendo tan bien. Y a X, que era al que le iba mejor, le dijimos ayúdele, cuando teníamos una tarea, para decirle cómo hacer esto o aquello. A veces hacíamos los talleres juntos porque estábamos todos conectados, entonces preguntábamos si alguno sabía cómo hacer alguna de las tareas (Adolescente, varón, Colombia).

³ Al respecto, es posible ampliar información consultando a Brandenburger y Nalebuff.

Este diálogo entre el joven como escolar y el joven como usuario consumidor de videojuegos, deja ver la continuidad entre los mundos de referencia en los que ellos habitan, y la manera en que tienden puentes que no marcan una separación extrema entre espacios análogos y espacios digitales, sino que más bien proponen unas claves de conexión entre trabajo, juego, diversión y aprendizaje.

Retos y puntos de discusión a manera de conclusión

En los estudios de ambos países se constata que la mayoría de adolescentes participantes son básicamente consumidores de contenidos, y que los productores son más bien la excepción, lo cual también coincide con los resultados del resto de los países europeos que integran el consorcio de Transmedia Literacy. No obstante, si reubicamos, desde el punto de vista analítico, las prácticas de consumo como un ámbito de producción de sentido en el espacio biográfico de los adolescentes (Winocur, 2016; Morales, et al, 2017), por ejemplo, la práctica recurrente de tomar, editar y compartir fotografías y videos, ésta se constituye en una actividad altamente significativa y productiva en términos simbólicos.

Las *selfies*, *gifts*, *memes* y otros recursos digitales recrean sus ámbitos y referentes en la sociabilidad cotidiana, sus prácticas de consumo, gustos y sensibilidades, códigos de comunicación y estrategias simbólicas de afirmación, distinción e inclusión. En consecuencia, y pensando en el valor del estudio para generar insumos pedagógicos y recursos didácticos para la enseñanza, es posible concluir que no resulta conveniente, en términos analíticos, aislar el estudio de la producción y/o del consumo, del estudio de la producción de sentido en las prácticas transmedia de los adolescentes.

Esto se complica más si se piensa que los adolescentes encuentran sentido en estas prácticas transmedia cuando están situadas dentro de los contextos culturales específicos en los que tienen lugar, por ejemplo, en la cultura *gamer* o *youtuber*. ¿Qué pasa con esos

sentidos. si las abstraemos de esos contextos para transferirlas a la escuela? Enfocarse específicamente en habilidades ignora esta dimensión contextual crítica (Snyder y Prinsloo, 2007).

Los adolescentes pueden percibir los intentos de la escuela por introducir los recursos digitales en las prácticas escolares como funcionales, faltas de imaginación y sin sentido; no despiertan el mismo interés que los comerciales porque frente a sus ojos sufren una suerte de colonización por parte de la escuela (Winocur y Sánchez, 2016; Piracón, 2015). Internet, sin lugar a dudas, constituye un territorio autónomo para los adolescentes, donde se mueven prácticamente sin mediación de los adultos (Bringué y Sábada, 2011).

El desafío educativo, entonces, reside en cómo recontextualizar sin descontextualizar, es decir, en cómo propiciar espacios pedagógicos donde los estudiantes puedan recontextualizar estas habilidades en la escuela, de modo que no estén del todo desconectadas de los significados y valores culturales que tienen en sus contextos originales.

Considerando además los contextos locales, la estrategia de poner en diálogo las dos lógicas referidas, requiere de una didáctica de sentidos convergentes que también se haga cargo de las diferencias entre los chicos de distinta condición sociocultural, reconociendo que las habilidades transmedia “no son translocales” (Snyder y Prinsloo, 2007).

Así mismo, otro reto que debe afrontar la escuela es el de cómo propiciar una relación crítica de los adolescentes con el universo digital. No se trata solo de reproducir las lógicas de los aprendizajes soportados en lo transmedia, sino de promover un cuestionamiento de las visiones de mundo implícitas en su uso y apropiación, como el caso en el que vimos sus demarcaciones de género y de posición y clase social, con una alerta sobre la supuesta neutralidad de lo que se aprende, como si las habilidades ocurrieran en un mundo abstracto y genérico, sin su diálogo intenso con lo local. Lo que riñe y deja abierto el debate sobre la posible “universalidad” de los alfabetismos, las competencias y las habilidades.



Referencias

- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Bringué, X., y Sábada, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Documento presentado en el Foro Generaciones Interactivas. Madrid, 2011.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J., y González, A. V. (2010). Performatividad tecnológica de género: explorando la brecha digital en el mundo del videojuego. *Quaderns de psicologia*, 12(2), pp. 209-226.
- Horst, H., Herr-Stephenson, B., y Robinson, L. (2010). Media Ecologies. En: M. Ito, M., et al. *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media* (pp. 29-77). Cambridge: MIT.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., Ford, S., y Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press.
- Kraidy, M., y Murphy, P. D. (2004). *Global media studies: An ethnographic perspective*. Londres: Routledge.
- Lange, P., e Ito, M. (2010). Creative production. *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media* (pp. 243-293). Cambridge: MIT Press.
- Leander, K. M. (2008). Toward a connective ethnography of online/offline literacy networks. En Coiro, J. Knobel, M. Lankshear, C., et al. (Eds.), (pp. 33- 65). *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Taylor & Francis.
- LeCompte, M. D., y Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.
- Livingstone, S. (1999). Young People and the New Media: On learning lessons from TV to apply to the PC. *Réseaux. The French journal of communication*, 7(1), pp. 59-81.
- Livingstone, S., Bober, M., y Helsper, E. (2005). *Inequalities and the digital divide in children and young people's internet use: findings from the UK Children Go Online project*. Londres: LSE Research Online.
- Marwick, A. E., y Boyd, D. (2014). Networked privacy: How teenagers negotiate context in social media. *New Media & Society*, 16(7), pp. 1051-1067.
- Morales, S, Cabrera, M, Rodríguez, G. (2017). Adolescencia y alfabetismo transmedia: análisis de las relaciones de consumo y producción de contenidos y la construcción de subjetividades. En Cobo, C., et al. (Eds.), *Jóvenes, transformación digital e inclusión en América Latina*. Manuscrito en preparación.
- Pink, S., y Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), pp. 351-361.
- Piracón, J. (2015). *Videojuegos en entornos escolares: actores, prácticas y representaciones*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, no publicada, Flaco Argentina. (QSR International, 2016, p. 24).

- Scolari, C. (2017). D4.2. Final report on transmedia skills and informal learning strategies. *Proyecto TRANSMEDIA LITERACY. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education*. H2020-ICT-2014/H2020-ICT-2014-1
- Snyder, I., y Prinsloo, M. (2007). Young People's Engagement with Digital Literacies in Marginal Contexts in a Globalised World. *Language and Education*, No. 21, 3, pp. 171-179.
- Street, B. V. (2014). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Routledge.
- Valdivia, A. (2017). Desafíos de la producción digital adolescente para nuevos y otros relatos sobre sí mismos y el mundo. En Cobo, C., et al. (Eds.), *Jóvenes, transformación digital e inclusión en América Latina*.
- Valdivia, A. (2012). Estéticas y narrativas en las creaciones audiovisuales adolescentes. Distinciones y posiciones desde el género y la edad. En Souza, M., Cabello, P., y Del Valle, C. (Eds.), *Medios, edades y cultura*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Valdivia, A. (2017). What was out of the frame? A dialogic look at youth media production in a cultural diversity and educational context in Chile. *Learning, Media and Technology*, 42(1), pp. 112 – 125.
- Valdivia, A. Posicionamientos adolescentes en una experiencia etnográfica y de intervención educativa. Tensiones y alteridades con el mundo adulto. En Guerrero, A.L., Clemente, A, Dantas-Whitney, M., y Milstein, D. *Bordes, límites y fronteras. Etnografía en colaboración con niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Winocur, R. (2016). Tensiones generacionales mediadas por las pantallas. *Diálogos educativos dentro y fuera del aula*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 271-284.
- Winocur R., y Sánchez Vilela, R. (2016). *Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital*. Montevideo: Planeta.
- Wolcott, H. (1997). Ethnographic research in education. En Jaeger, R. (Ed.), *Complementary methods for research in education*. Londres: Routledge, pp. 327-353.



Narrativas transmedia en el aula de clase: reconocimiento, disputa y construcción permanente

Transmedia narratives in the classroom: recognition, dispute and permanent construction

Narrativas transmídia em sala de aula: reconhecimento, disputa e construção permanente

Ferley Ortiz Morales

Ferley Ortiz Morales ¹

¹. Asesor de la Dirección IDEP. Doctor en Educación, Universidad de Los Andes, Colombia; correo electrónico: eortiz@idep.edu.co

Fecha de recepción: 18 de julio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

En el presente artículo se establece una relación entre elementos característicos de las narrativas transmedia: apertura y expansión; acciones de productores y audiencias; y heterogeneidad entre el público; además del lugar del marketing y la información, con alternativas de transformación de la escuela tradicional, desde enfoques como: las aulas virtuales, la clase invertida, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y la alfabetización mediática.

Palabras clave: Expansión, clase invertida, aulas democráticas, Diseño Universal de Aprendizaje, alfabetismo mediático.

Abstract

This article establishes a relationship among characteristic elements of the transmedia narratives: opening and expansion; actions of producers and audiences; and public heterogeneity; besides the place of marketing and information, with alternatives of the traditional school transformation, from approaches such as: virtual classrooms, flipped class, the Universal Design of Learning (UDA) and literacy media.

Keywords: Expansion, flipped class, democratic classrooms, Universal Design of Learning, media literacy.

Resumo

No presente artigo estabelece-se uma relação entre elementos característicos das narrativas transmídia: abertura e expansão, ações de produtores e públicos, heterogeneidade entre o público, além do lugar de marketing e informação; com alternativas de transformação da escola tradicional de abordagens como: as salas de aula virtuais, a sala de aula invertida, o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e a alfabetização midiática como um propósito.

Palavras-chave: Expansão, aula invertida, salas de aula democráticas, Desenho Universal de Aprendizagem, alfabetização midiática.

Entender las narrativas transmedia: Del mundo del entretenimiento al aula

Las industrias culturales del entretenimiento tienen como principal objetivo que las audiencias aumenten el consumo de sus productos. Para lograrlo, el mercado muestra universos desde los cuales se identifican distintas rutas: del cómic a la película, de la película al libro, del libro al encuentro de fanáticos, del encuentro a un nuevo lanzamiento.

Su punto crucial ha sido introducir a las personas en estos mundos, no solo para que atiborren las taquillas de la sala de cine en los estrenos mundiales, sino para que accedan al mundo ofrecido mediante cualquiera de sus medios (Amador, 2012, p. 203).

La expectativa de una premier o de un lanzamiento enloquece a una gran cantidad de seguidores que hacen interminables filas para conseguir un boleto, obtener un lugar, tener la firma de un personaje famoso; entre tanto, las grandes productoras siguen asegurando millonarias sumas de dinero que incrementan su emporio de manera exponencial. Más aún con la evolución de la virtualidad que, desde un progresivo incremento de la participación activa de la ciudadanía, ha llevado al descubrimiento del concepto de narrativas transmedia.

Este concepto (En inglés *transmedia storytelling*) fue introducido por Henry Jenkins en un artículo publicado en enero del 2003 en *Technology Review*, la revista del MIT de Boston. Podemos decir que una narrativa transmedia (NT) tiene dos rasgos que la caracterizan: expansión narrativa y cultura participativa (Scolari, 2013).

Se habla de NT como una forma comunicativa contemporánea en la que se hace cada vez más visible el posicionamiento de las tecnologías móviles por parte de la sociedad (Renó y Ruíz, 2012), en las cuales la información transita de manera acelerada, permitiendo en su paso la intervención desmedida de aquellos que pueden acceder.

Así pues, no es difícil encontrar que, respecto al nuevo filme de MARVEL o DC Comics, se esté desde ya especulando sobre qué pasará en la película dedicada solamente a uno de los personajes, que va a ser diferente a lo que muestra la historieta; que además haya blogs dedicados a destruir o a alabar el filme; que se hable en los supermercados, en las tiendas, en las farmacias, en los hogares, incluso en las aulas; donde miles de educandos que son fanáticos en todo el mundo dedican algunos minutos en la clase de álgebra para hablar de los detalles de la producción que les llamó la atención, ya sea por Whatsapp, en sus blogs personales, en Instagram o en los grupos de Facebook a los cuales pertenecen, y allí expanden el

universo narrativo de dicha producción. ¿Qué educador no sueña con que el contenido de su clase tenga ese mismo éxito?

Este es un objetivo común entre las narrativas transmedia (NT) y las prácticas pedagógicas. La creación de NT no solo marca un hito en las comunicaciones, su expansión permite visibilizar su potencial en el campo educativo. A pesar de ser algo propio del mundo del entretenimiento, sus principios llevan a plantear cuestiones interesantes respecto a una de las preocupaciones centrales de la escuela: cautivar a los estudiantes y generar en ellos el auténtico interés por aprender.

Hay diferentes trabajos que muestran cómo desde las narrativas transmedia se pueden generar escenarios de aprendizaje en distintos niveles. Así, se tiene a Wohlwend (2012), quien presenta un trabajo de aula a través de los cuentos de Disney, abordando los conceptos de género e identidad con niños de 5 y 6 años en una escuela pública en Indiana (USA); por su parte, Oakley, Pegrum, Xiong, Lim y Yam (2018) exponen un proyecto de intercambio cultural Australia-China a través del uso de las NT, cuyo objetivo principal es el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin ir muy lejos, hay una experiencia de NT en clase de matemáticas con estudiantes de Octavo grado de la IED Néstor Forero Alcalá, en la cual se promueve la motivación por el aprendizaje de esta disciplina a partir de la lectura del libro de Malba Tahan *El hombre que calculaba* (Charria, 2017)².

Esta es la razón fundamental por la cual las presentes líneas no se van a centrar en cómo se traslada técnicamente el universo de las NT al aula, aunque pase por ahí, sino de hacer una revisión de las tensiones que podrían existir entre los dos mundos: el educativo y el del entretenimiento, al pasar del uno al otro con fines pedagógicos.

El Universo NT: una gran apertura de medios, de historias, ¿Se puede pensar en un aula abierta?

Una de las grandes críticas que desde el siglo pasado se hace a la escuela es su rigidez. La existencia de diferentes medios de interacción, y la posibilidad de echar mano de las alternativas que ofrece la virtualidad, no han sido suficientes; la exposición del maestro sigue siendo la actividad central que se lleva a cabo al interior de las aulas desde el nivel de educación básica hasta el superior (Marulanda y Gómez, 2006; Domínguez, Vega, Espitia,

² Para acceder a las producciones transmedia generadas desde esta experiencia, y a otras que fueron construidas y acompañadas en 2017, se recomienda visitar: <http://www.idep.edu.co/transmedia/>

Sanabria, Corso, Serna y Osorio, 2015; Colbert, 2006; Garzón, Beltrán y Martínez, 2009).

Esto lleva a que se hable del mundo sin que muchas veces se tenga la posibilidad de explorarlo. En las instituciones educativas de preescolar, básica y media el miedo cunda al pensar siquiera que los niños deben salir de las aulas a hacer un trabajo de campo; ¡Y cómo no, si hay tantos peligros afuera!

Sin embargo, cuesta trabajo tener conciencia de que el mundo está mucho más allá de los lugares que visitamos y que exigen nuestra presencia física. Existe la posibilidad de conocer cualquier lugar sin necesidad de movernos de nuestra silla y escribir mil historias sobre él. Pero no solamente centrarnos en lugares, también en hechos históricos, en personajes, explorar actantes (Latour, 2008), crear y recrear universos que pueden tener orígenes relativos; historias que se pueden extender en el pasado y en el futuro, crear mundos paralelos, contar historias sincrónicas. Una de las más notables características de la creación de narrativas transmedia, y de la cual la escuela puede echar mano, es la de desafiar la linealidad del tiempo, que todavía sigue siendo el organizador estructural de los planes de estudio en la escuela.

Al respecto, Matt Miller; un acérrimo detractor de los libros de texto escolares y profesor innovador certificado por Google, propone unas interesantes ideas para abrir el aula de clase; por ejemplo, tener contacto con los autores de los textos que se están abordando a través de videollamadas, intercambiar presentaciones con otras clases, en otros lugares del mundo y una muy interesante, que tiene que ver con la resolución de retos reales, dando respuesta a problemas concretos de poblaciones lejanas, lo que exige, entre otros aspectos, que haya trabajo colaborativo y consulta de distintas fuentes; una variedad de actividades propias del quehacer investigativo que son posibles gracias al uso de los medios digitales. Otra manera de abrir el aula de clase es a través del *flipped classroom*, o la clase invertida.

El *Flipped Classroom*, o *Flipped Learning* (FC, aprendizaje inverso, aprendizaje volteado, aprendizaje “al revés”) es un enfoque pedagógico que transfiere fuera del aula el trabajo de determinados procesos de aprendizaje y utiliza el tiempo de clase, apoyándose en la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula (Bergmann y Sams, 2012).

Tourón y Santiago (2015) advierten que *flipped classroom* es mucho más que editar videos o contenidos multimedia. El modelo integral involucra a los estudiantes en los contenidos del curso, lo cual marca una perspectiva constructivista en su propuesta. A través de plataformas virtuales, los estudiantes tienen acceso a una serie

de videos preparados por los docentes que explican una temática particular, útil para tener previamente un conocimiento que van a necesitar para realizar tareas de afianzamiento posteriores. Esto significa una optimización del tiempo de clase, menos para la explicación y mucho más para que los estudiantes puedan dedicarse a solucionar sus propios interrogantes, interactuando con sus pares y con el docente. Es claro que este modelo invita a sacar ventaja de lo que la virtualidad ofrece, en relación con observar explicaciones de contenido las veces que el aprendiz considere necesarias, para tener claridad sobre el tema que se está exponiendo.

No obstante, si solo se acude a lo virtual para quebrar la barrera de las cuatro paredes de la escuela, no se está transmedializando; la virtualidad no es suficiente para decir que se está construyendo NT. Una condición importante para promover las narrativas transmedia es la existencia de un hilo conductor en la historia creada (Scolari y Establés, 2017), un aspecto sobre el cual el maestro debe tener sumo cuidado en su objetivo de enseñanza, para no generar obstáculos en la construcción de los conceptos que hagan sus estudiantes. Podemos buscar un ejemplo: “Los once: un cuento sin hadas”.

Once inocentes ratones que trabajan en oficios varios de un importante edificio del Estado quedan atrapados en medio de una trágica incursión de fuerzas aterradoras. Su aventura comienza cuando, juntos, empiezan a esconderse y a correr para encontrar una salida y salvar sus vidas, mientras una criatura espeluznante, que a veces parece un cerdo, otras veces un perro y por momentos un gato, los persigue sin descanso con la intención de desaparecerlos (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Esta novela gráfica puede ser uno de los tantos medios bajo los cuales abordar en la escuela el fenómeno social de la “Toma del Palacio de Justicia” en noviembre de 1985. Hay varios hechos puntuales que harían parte de los elementos transversales comunes en todos los medios: desapariciones forzadas, tensiones políticas, crímenes de lesa humanidad, el palacio como lugar de disputa. Tener en consideración la novela, además de la noticia difundida en los diferentes medios de comunicación, al mismo tiempo que otras obras como “La Siempreviva”, impresa y llevada al cine, amplían el panorama del universo narrativo.

Es posible advertir cómo la convergencia de la que habla Jenkins (2003) tiene posibilidades de ocurrir en la mente de los estudiantes cruzando información de distintas fuentes y apelando además a diversos puntos de vista: la voz del gobierno de turno, la de las familias de las víctimas, la de los historiadores, la de la prensa. Hay una gran cantidad de información y la oportunidad de que los educandos puedan realizar análisis amplios y profundos en

materia económica, política y social sobre el hecho en cuestión. Los aprendices tienen la oportunidad de producir contenido y hacerlo público para generar el debate, propiciando la expansión hacia distintas audiencias que pueden ir más allá de su propio entorno geográfico.

Entonces, la apertura del aula de clase puede tener lugar desde la búsqueda de distintas formas de interacción y la instalación de canales de participación activa que permitan, no solo que los estudiantes sean protagonistas, sino que puedan sumarse otros grupos interesados; personas de diferentes lugares que quieran expandir las conversaciones, debates o tertulias virtuales sobre determinados temas. Esto no quiere decir que así se esté promoviendo la construcción de NT de manera colectiva. Para que ello ocurra es necesario que, como narrativa, haya un hilo conductor, unos principios claves que den sentido a una historia.

El carácter expansivo de las NT advierte también que no existe una audiencia pasiva que aprueba o desaprueba con el pulgar de su mano derecha los contenidos que propone un creador de historias, sino que hay unos receptores que también producen; esto es, se modifica la dualidad productor-consumidor y se habla de “prosumidores” (Islas, 2008). Si esta característica se traslada a la escuela, ¿cambiarían los roles profesor-estudiantes?

El cambio de productor-consumidor a prosumidor: ¿Cambian los roles profesor-estudiante?

La generación de aulas más democráticas, donde se generen ambientes de aprendizaje y se fomenten constantemente valores como el respeto, la autonomía y la solidaridad (Ortiz y Perafán, 2004), hace un llamado a la horizontalización de la relación maestro-estudiantes. Se advierte la necesidad de generar una cultura participativa que haga a los estudiantes sujetos más activos y críticos de lo que acontece en su vida cotidiana, creando al aula como un lugar de reflexión, debate y construcción colectiva.

Esto coincide con lo que el desarrollo de las NT promueve en términos de participación, ya que los únicos que proponen no son los productores o creadores de contenido. Los fanáticos tienen su propio nicho que, en interacción con el de los productores, expande el universo narrativo en múltiples direcciones. De ahí la consolidación del concepto de “prosumidor”, quien no solo es consumidor sino también productor (Amador, 2013).

El prosumidor explora los contenidos que le interesan a través de diversos soportes y plataformas mediáticas. Por esta razón, su recorrido puede ser en espiral, laberíntico, rizomático y/o acrobático, al estilo del surfista. Su capacidad no solo está en descifrar

los contenidos sino en producir sentido intertextual y abductivo, a tono con el contexto comunicativo, pues no siempre va de lo general a lo particular o viceversa. Debe encontrar los rastros, los vestigios, las pistas y las tramas que se explicitan de manera directa o metafórica en las dimensiones temporales y espaciales de los medios así como en los intersticios de éstos (Amador, 2012, p. 204).

En consecuencia, las audiencias están constituidas por “prosumidores” cada vez más empoderados (Sánchez y Contreras, 2012), que tienen la posibilidad, no solo de hacer juicios de numerosas producciones que son estrenadas a diario, sino de hacer adaptaciones y circular sus propias creaciones a través de memes o videos en redes sociales, que pueden circular y hacerse virales en cuestión de minutos.

En este sentido, el prosumidor es un sujeto que tiene poder de juicio y creación, tal cual lo son los estudiantes en perspectivas de aprendizaje constructivistas (Ortiz, 2016). En el escenario educativo, poniendo a los maestros en el papel de productores, se hacen visibles dos objetivos para cautivar a sus prosumidores-aprendices: 1) La búsqueda de juicios positivos por parte de los educandos como insumo fundamental para las evaluaciones de cursos y programas; y 2) Procurar que las producciones de los estudiantes se ajusten a las intenciones pedagógicas del curso.

El alcance del primer objetivo exige al docente el reconocimiento de los intereses, potencial y limitaciones de su grupo de estudiantes, asumiéndolos como una masa crítica y heterogénea; además de la necesidad de valerse de distintos medios para garantizar que se cumplan los objetivos de enseñanza trazados. Con relación al segundo objetivo, y en consonancia con el primero, se necesita que el profesor rete a sus educandos en tareas que sobrepasen la rendición de cuentas sobre los contenidos trabajados a través de pruebas escritas o cuestionarios, hasta llegar a estimular su capacidad de hacer, de inventar.

Por otra parte, el uso del contenido y el desarrollo de las temáticas no son exclusivos de los maestros, son un dominio compartido. El docente, como principio del constructivismo, y bajo la perspectiva de las creaciones transmedia, sería no solo mediador entre el sujeto cognoscente y el conocimiento, sino que podría incluso estar ausente en las producciones o creaciones que autónomamente desarrollen los estudiantes; tal cual lo está el generador de contenidos de los blogs que administran los fans, o los videos de YouTube en los que exponen su punto de vista. Esto significa que al mismo tiempo habrá lugares de interacción maestro-estudiantes, que sirven al primero para monitorear el alcance de los aprendizajes y tomar decisiones al respecto, y otros que podrían abrirse como consecuencia del auténtico interés de los

educandos por expandir los temas, que serían espacios no formales de mediación pedagógica sobre los cuales podría no existir una regulación académica.

Si en otro tiempo, en el que los medios de comunicación no ofrecían tantas posibilidades como ahora, el contenido era fundamental y ocupaba el interés central en el quehacer docente, hoy en día hay que decir que lo teórico no es tan importante como la generación de canales de interacción. Esto se debe, no a que la teoría haya perdido valor, sino que acceder a ella es cada vez más fácil, la explicación de una temática está a un clic de distancia. El desarrollo de un tema de matemáticas no solo cuenta con una gama de profesores que hacen las más minuciosas explicaciones en distintos idiomas y de diversas maneras, sino que se complementan con producciones animadas que dan vida a lo que antiguamente dependía de la habilidad del docente para escribir y dibujar en el tablero.

De ahí que una labor fundamental del maestro sea la selección y creación de canales de comunicación usando los medios digitales. Se deben crear dispositivos para fomentar la producción de los usuarios, difundirla y enriquecer el mundo narrativo transmedia creado por ellos (Scolari, 2016). No obstante, más que saturarles de tareas en las distintas plataformas, la labor pasa por mostrar las posibilidades de expansión, de tal forma que haya apropiación del conocimiento y generación de nuevos espacios de interacción que permitan ampliarlo, expandirlo y controvertir para que mute. Esto significa ofrecer opciones de acceso para motivar el aprendizaje, de la misma manera que se hace en el mundo del entretenimiento al posibilitar un variado menú a los “prosumidores”.

Nuestra dieta mediática se ha atomizado en cientos de situaciones de consumo a lo largo del día: miramos un vídeo en YouTube, un capítulo de una serie en Netflix y volvemos a ver esa vieja película en un DVD que compramos en oferta. También la lectura se fragmenta entre decenas de dispositivos: leemos un poco lo que está pasando en Twitter, de ahí saltamos a un correo electrónico, después damos una ojeada a Facebook, consultamos un diario en línea, repasamos un informe en el Kindle y, antes de dormirnos, nos dejamos arrullar por las viejas páginas de papel de un libro impreso con una máquina inventada hace 450 años por un orfebre alemán (Scolari, 2017).

Al trasladar este fenómeno a la escuela, uno de los grandes retos de las NT para el quehacer pedagógico se encuentra en la exigencia del manejo de los medios de interacción; el uso de las tecnologías y la incorporación de las redes sociales en sus formas de mediación. Se puede advertir en el hecho una tensión importante de aquel grupo de maestros que aún se resiste a la incorporación de estos medios en su práctica, que le huyen al uso de Facebook, Twitter o

las plataformas virtuales, reduciendo su acción tecnológica al uso del WhatsApp y resistiéndose a la inclusión de dicho medio en el escenario pedagógico.

Ahora bien, conocer el funcionamiento de las herramientas virtuales no garantiza la solución del problema. Además, se necesita que el docente comprenda cuáles son los distintos lenguajes usados en los canales interactivos. El lenguaje al escribir un tuit o al publicar en Facebook es distinto, al igual que los posibles usuarios y objetivos en cada uno de estos medios (Gutiérrez, 2010). Así pues, es de esperar que las reacciones y los alcances obtenidos en cada canal sean diferentes, lo cual puede ser un factor decisivo al momento de diseñar un ambiente de aprendizaje que considere el uso de distintos medios de comunicación.

Pero un dominio de los medios digitales y de sus lenguajes propios tampoco basta en sí mismo para crear NT. Introducir a los estudiantes en este mundo implica llevar a cabo el mismo proceso que cuando se sumerge a alguien en la industria del entretenimiento. Involucra la apertura de la historia que incentive una disposición activa de los fanáticos.

En las NT se busca que el fan, quien hace parte de la audiencia, se sumerja en los distintos medios por sí mismo. Esto quiere decir que es a partir de su interés, su voluntad, el deseo de saber más, en otras palabras, de su curiosidad epistemológica, que accederá a ellos, no solo para conocer más acerca del universo narrativo, sino para producir y expandirlo en direcciones imprevisibles. Esto se traduce en una sola palabra: motivación.

No es en absoluto una novedad que la motivación de los estudiantes sea un elemento crucial para el aprendizaje efectivo, y el éxito de las NT en la escuela dependerán de que ella haga parte de las causas por las cuales se interesan por acceder a los medios. Sin dejar de lado la transversalidad característica de la transmedia; con la motivación y el acceso a distintos canales, el docente busca en la mente de los estudiantes la convergencia a partir de la cual va a ser posible el aprendizaje (Jenkins, 2006).

La convergencia entonces sucede en la mente de cada uno de quienes participan de la narrativa (“prosumidores”); no está predestinada ni es responsabilidad exclusiva de los diseñadores de currículo ni de los docentes. Sucede como consecuencia de buscar posibilidades, distintas alternativas para que se establezcan conexiones, aunque muchas de ellas no se concreten. El profesor no se encarga de hacer realidad las convergencias, sino de gestionar su emergencia para que éstas puedan suceder en la mente de sus educandos.

En suma, el concepto de NT fundamenta la reflexión acerca de docentes menos preocupados por la teoría y más por los canales de interacción, y de estudiantes más participativos en los ambientes generados por el maestro a través del uso de distintos medios de comunicación. La heterogeneidad en el campo educativo no es exclusiva de los lenguajes y medios digitales; existe una diversidad de medios porque, de la misma manera, hay distintos grupos poblacionales que hacen usos de ella. Un nuevo elemento, para nada desconocido en el ambiente educativo, se asoma en el discurso y tiene que ver con la diversidad en las aulas de clase.

La fragmentación de las audiencias: el enfoque diferencial de las aulas

La diversidad en las aulas ha crecido en términos de origen cultural y social, características físicas e intereses personales de los educandos, lo cual lleva a pensar en la articulación de diferentes propuestas para responder a las demandas de perfiles y situaciones. Disciplinas tales como la filosofía, la psicología y la sociología, solo por mencionar algunas, han hecho importantes aportes a la educación, y la arquitectura no ha escapado a esa función. El DU (Diseño Universal), una teoría que, desde el acceso a los espacios, atiende las necesidades de personas con limitaciones físicas, se ha desplazado a la educación a través de la propuesta del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque teóricopráctico que nació en 1984 con el objetivo de apoyar y mejorar el aprendizaje de todo el alumnado, facilitándole el acceso al currículum tradicional y a los contenidos a través de tecnologías y materiales didácticos diseñados con funciones específicas (Rose y Meyer, 2002 citados por Padilla, Sarmiento y Coy, 2013).

El DUA insta a la creación variados modelos de aprendizaje, flexible y abierto, que permiten adaptarse a los distintos tipos de estudiantes, ayudándolos a progresar desde donde están y no desde donde los profesores imaginan que están (Quiroz, 2017). Para hacer esto posible, de acuerdo con Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson (2002), El DUA cumple con los siguientes principios:

Proporcionar múltiples medios de representación. Las limitaciones sensoriales de los estudiantes llevan a pensar diferentes medios para que puedan tener acceso al conocimiento; se necesita de canales de audio para aquellos con deficiencias visuales, de la misma manera que la selección de imágenes adecuadas es una vía de comunicación fundamental para aquellos con déficit auditivo. Esta, que es una de las consideraciones para generar ambientes de aprendizaje propicios, que atiendan el enfoque diferencial de las

aulas, ha motivado a que los diseñadores de ambientes reconozcan que estas múltiples vías de acceso son una posibilidad de mayor aprendizaje, pues involucran a aquellos estudiantes que no tienen una necesidad educativa especial, sino que, por sus propias formas de aprendizaje, pudieran ser más auditivos, visuales o kinestésicos.

Proporcionar múltiples medios de acción y expresión. Es distinto acceder al contenido y aprender a partir de esa interacción, que tener la posibilidad de expresar a través de un producto lo que se ha aprendido. El segundo principio del DUA llama la atención sobre la apertura de distintas opciones de creación y co-creación. Para algunos es mejor la oralidad, otros son mucho mejores escribiendo; ahora bien, la posibilidad de desarrollar fácilmente producciones audiovisuales y subirlas a las plataformas digitales le da vida a otra forma de generar contenidos que muestren lo que alguien ha aprendido.

Proporcionar múltiples formas de implicación. Este principio del DUA vuelve la mirada al componente motivacional del cual se había hablado antes, y propone que haya distintas maneras de involucrar a los estudiantes en el trabajo de aula. Para algunos puede ser mejor trabajar individualmente, otros se comportan mejor en grupo. Si se trata de un montaje teatral, por ejemplo, unos pueden ser libretistas, otros actores y otros encargarse de la escenografía, etc. Con este principio se procura viabilizar diferentes roles y maneras de trabajar, para que los estudiantes descubran y se adapten a aquellas en las cuales pueden explotar su potencial.

Así como desde la aplicación de estos principios el DUA busca dar respuesta a diversas necesidades de los estudiantes, el surgimiento de las NT ha tenido como una de sus principales características producir contenidos que correspondan a variadas audiencias.

La atomización de las audiencias y de las experiencias de consumo mediático no es simplemente un fenómeno cultural: implica un ataque al corazón del modelo de negocios de la industria cultural [...] Las narrativas transmedia, en este contexto, se presentan como una posible solución –seguramente no la única– para afrontar la atomización de las audiencias. Como ya se dijo, el transmedia storytelling propone una experiencia común que abarca diferentes medios y dispositivos, todos ellos unidos por un hilo narrativo (Scolari, 2013).

Esta atomización hace visible una estrecha relación entre tres elementos: Los medios de comunicación, las narrativas que en ellos se producen y las audiencias. De este modo, fragmentación narrativa y fragmentación de audiencias se configuran como dos realidades estrechamente vinculadas: “los puntos de entrada al relato transmedia permiten adaptar los contenidos para distintos públicos” (Belsunces, 2011, citado por Costa y Piñeiro, 2012).

En ambos campos el concepto de adaptación trasciende y hace que la atención se centre en la diversificación de contenidos, con un hilo conductor como característica esencial: el interés por las variadas maneras de producir se vuelve una labor imprescindible para el maestro; lo cual demanda de su parte, como ya se mencionó, un conocimiento básico de las formas de producir contenidos y de los lenguajes pertinentes para ello. Así mismo, los aprendices, más allá de dominar la lógica de las plataformas virtuales, están urgidos de una formación que les fortalezca, no solo en el desarrollo de competencias tecnológicas, sino en la capacidad de analizar críticamente el contenido que circula, debatiendo las intenciones de quienes lo producen y de tomar una sólida posición (Ortiz, 2016). Como consecuencia, surge para la necesidad del alfabetismo mediático como objetivo educativo fundamental.

El alfabetismo mediático

Aunque el uso y acceso a distintas tecnologías abre una amplia gama de posibilidades, lo cual demanda para la ciudadanía el desarrollo de distintas habilidades y competencias relacionadas con el dominio, producción y acceso a distintas fuentes de información; no hay que dejar de lado que la intención de las industrias del entretenimiento es incrementar el consumo y, al tiempo, aumentar su capital, pasando por encima del cuidado de los seres humanos, de la naturaleza, del mundo. De allí la importancia del alfabetismo mediático, incorporado como prioridad por la UNESCO para el desarrollo de la cultura educativa en el siglo XXI.

En la alfabetización mediática se hace referencia a todo tipo de medios de comunicación incluyendo textos y gráficos, sonidos, imágenes fijas y en movimiento a través de cualquier tipo de tecnología [...] Permite que las personas adquieran conocimientos sobre los medios de comunicación utilizados en su sociedad, y sobre el modo en el que operan, y también el aprendizaje de ciertas herramientas que permitan el uso de estos medios para comunicarse y ayudar a las personas a: analizar, reflexionar críticamente y elaborar contenidos; identificar las fuentes, sus intereses políticos, sociales, etc.; interpretar los mensajes y valores ofrecidos; seleccionar los medios apropiados para comunicar sus propios mensajes y tener acceso a los medios (Fedorov, 2011, p. 8).

En relación con el uso de medios, específicamente en lo que tiene que ver con las NT, Jenkins (2011) propone una lista de habilidades que deben desarrollar los estudiantes, entre ellas: Buscar, editar y distribuir información en distintas plataformas; dirigir, analizar y sintetizar fuentes variadas de información; realizar creaciones independientes bajo una perspectiva integrada y representar ideas combinando sonido, texto, movimiento e imágenes. Por

su parte, Scolari (2017) advierte que el “lector” de transmedia debe tener la posibilidad de trabajar en múltiples pantallas y de manera simultánea: dispositivos móviles, PC’s, tabletas; distintas interfaces, adaptarse rápidamente a los nuevos ambientes y producir ágilmente presentaciones y representaciones de ideas.

El alfabetismo mediático tiene entonces como objetivo la selección y análisis de la información y el adecuado uso de los medios para coadyuvar en su circulación. El ciudadano que aporta a la expansión de las NT se convierte en agente de información, no solo como puente que permite su paso y expansión con un retuit o un “like”, sino como una especie de filtro que la procesa, la transforma y, a través de distintos medios digitales y analógicos, le da vida para que otros puedan hacer lo mismo y la información logre un mayor alcance.

No obstante, la circulación acelerada y, en buena medida, descontrolada de la información es un nicho de distintos peligros. La manipulación acecha, por eso la importancia de ayudar a las personas a protegerse de los efectos potencialmente negativos de los medios (Potter, 2004). Esta es la parte más sensible del alfabetismo mediático y tiene que ver con el desarrollo del pensamiento crítico en el marco del uso de medios de comunicación. Cobo (2010) advierte que en el alfabetismo mediático se incluye saber sobre la forma en que los medios producen y generan significados, así como sus implicaciones sociales, legales, políticas y económicas; lo cual tiene especial relación con lo expuesto por Freire (1994) en relación con la no neutralidad del conocimiento y del sujeto cognoscente en el contexto educativo, que lleva a preguntar permanentemente a favor de quién o en contra de quién se da aquello que circula; qué consecuencias trae consigo, por qué habría que darle crédito a la información circulante y cuáles fuentes podrían considerarse confiables o no.

En conclusión, la incorporación de la lógica de las NT en el contexto educativo lleva a reflexionar acerca de: la posibilidad de abrir la escuela a través de métodos virtuales y recursos de aprendizaje como el *flipped classroom*; potenciar la democratización de las aulas generando espacios de creación y participación activa de los estudiantes; atender la diversidad presente en el aula, teniendo en cuenta propuestas metodológicas como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y promover el alfabetismo mediático desde el cual se incentiva el uso adecuado de los medios de comunicación y el posicionamiento del sujeto a partir del cruce de información y la validación de sus fuentes.

Referencias

- Amador, J. C. (2012). Transmediaciones, nativos digitales y educación. *Comunica Red*, No. 1, pp. 193-216.
- Amador, J. C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y ciudad*, No. 25, pp. 11-24.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). Flip your classroom. *International Society for Technology in Education*, No. 20.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). Los once: un cuento sin hadas. *Ratones al rescate de la memoria del holocausto*. Obtenido el 2 de Junio de 2014 desde <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/ratones-al-rescate-de-la-memoria-del-holocausto>
- Charria, L. (2017). *La experiencia transmedia, la interactividad y los aprendizajes en clase de matemáticas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Cobo, J. C. (2010). ¿Y si las nuevas tecnologías no fueran la respuesta? *El proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel, pp. 131-146.
- Colbert, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de educación*, No. 51, pp. 186-212.
- Costa, C., y Piñeiro, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y transmedia. El caso de Águila Roja (RTVE). *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10(2), pp. 102-125.
- Domínguez, L. C., Vega, N. V., Espitia, E. L., Sanabria, Á. E., Corso, C., Serna, A. M., y Osorio, C. (2015). Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía: una comparación con la clase magistral. *Biomédica*, 35(4), pp. 513-21.
- Fedorov, A. V. (2011). Alfabetización mediática en el mundo: Breve repaso histórico. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, No. 5, pp. 7-23.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Garzón, C. L., Beltrán, L. M., y Martínez, P. (2009). Estudio de percepción sobre metodologías de enseñanza de temas de electrónica en programas diferentes a ingeniería electrónica. *Revista Educación en Ingeniería*, 4(8), pp. 93-101.
- Gutiérrez Martín, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. *Educomunicación*, No. 2, pp. 171-203.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., y Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teaching exceptional children*, 35(2), pp. 8-17.
- Islas, O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra clave*, 11(1), p. 2.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger. *MIT Technology Review*.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NYU press.

- Jenkins, H. (2011). Seven myths about transmedia storytelling debunked. *Revista Fast Company*, 8(4).
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Marulanda, J. I., y Gómez, L. A. (2006). Experimentos en el aula de clase para la enseñanza de la física. *Revista colombiana de Física*, 38(2), pp. 699-702.
- Oakley, G., Pegrum, M., Xiong, X. B., Lim, C. P., y Yan, H. (2018). An online Chinese-Australian language and cultural exchange through digital storytelling. *Language, Culture and Curriculum*, 31(2), pp. 128-149.
- Ortiz, F. (2016). *Evaluación estandarizada del pensamiento crítico en la educación media colombiana, elementos para promover prácticas pedagógicas basadas en perspectivas curriculares constructivistas*. Bogotá: Uniandes.
- Ortiz, F., y Perafán, B. (2004). La democracia: una vivencia posible en la clase de matemáticas. *Revista Ema*, 9(2), pp. 129-164.
- Padilla, E., Sarmiento, P. J., y Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), pp. 120-130.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. California: Sage.
- Quiroz, E. (2017). *Integración de los principios del DUA como estrategia didáctica inclusiva para la formación de los estudiantes de educación diferencial, en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles*. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Renó, D., y Ruiz, S. (2012). Reflexiones sobre periodismo ciudadano y narrativa transmedia. *Narrativas transmedia: Entre teorías y prácticas*, pp. 49-67.
- Sánchez, J., y Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10(3), pp. 62-84.
- Scolari, C. (2013). Media evolution: Emergence, dominance, survival, and extinction in the media ecology. *International Journal of Communication*, No. 7, pp. 1418-1441.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, No. 193, pp. 13-23.
- Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. *La lectura en España*. Informe 2017. Barcelona: Hipermediaciones.
- Scolari, C. A., y Establés, M. J. (2017). El ministerio transmedia: expansiones narrativas y culturas participativas. *Palabra clave*, 20(4), pp. 1008-41.
- Tourón, J., y Santiago, R. (2015). *El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela*. España: Ministerio de Educación.
- Wohlwend, K. E. (2012). The boys who would be princesses: Playing with gender identity intertexts in Disney Princess transmedia. *Gender and education*, 24(6), pp. 593-610.



Consumir y educar

El SOFA. Escuela del entretenimiento, entre el mercado y los mundos posibles

Consume and educate
The SOFA. School of entertainment, between the market and possible worlds

Consuma e eduque
O SOFA, escola de entretenimento entre o mercado e os mundos possíveis

Gilberto Eduardo Gutiérrez
Mónica Perassi

Gilberto Eduardo Gutiérrez¹

Mónica Perassi²

^{1.} Departamento de Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana; estudiante, Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UD; correo electrónico: gilberto.gutierrez@javeriana.edu.co

^{2.} UNIMINUTO. Especialista en Comunicación Educativa, UNIMINUTO; estudiante, Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura, UNIMINUTO; correo electrónico: monica.perassi@uniminuto.edu

Fecha de recepción: 17 de julio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

El SOFA constituye un territorio en el que por un fin de semana al año se ponen en escena diversas culturas (cosplay, otaku, gamers, etc.), con raíces en el mundo de la ficción y del entretenimiento. El presente trabajo dialoga críticamente con este escenario a partir de la observación participante realizada en octubre de 2017 con un grupo de estudiantes de la Maestría en Comunicación Educación en la Cultura, de la universidad UNIMINUTO, basados en la pregunta por las pedagogías que se configuran o traslucen en este espacio fronterizo entre el entretenimiento y educación.

Palabras clave: Educación, entretenimiento, SOFA, distopia, pedagogías, industria cultural

Abstract

The SOFA constitutes a territory in which one weekend a year diverse cultures (cosplay, otaku, gamers, etc.), with roots in the world of fiction and entertainment, are put on stage. The present work dialogues critically with this scenario from participant observation carried out in October of 2017 with a group of students of the Master's Degree in Communication Education in Culture, from the university UNIMINUTO, based on the question about the pedagogies which are configured or translucent in this border space between entertainment and education.

Keywords: Education, entertainment, SOFA, dystopia, pedagogies, culture industry.

Resumo

O SOFA Constitui um território no qual todos os anos, durante um fim de semana, diferentes culturas (cosplay, otaku, gamers etc.) criam raízes no mundo da ficção e do entretenimento. Este trabalho é um dialogo critico de esse cenário a partir da observação participante realizada em outubro de 2017 com o grupo de alunos do Maestría en Comunicación Educación en la Cultura do UNIMINUTO a partir da questão das pedagogias configuradas ou translúcidas neste espaço. Fronteira entre entretenimento e educação.

Palavras-chave: Educação, entretenimento, SOFA, distopia, pedagogias, indústria cultural.

Planteamiento del problema y apuesta metodológica

Confrontando los límites tradicionales del campo de saberes de la comunicación-educación, cuyos territorios privilegiados han sido la escuela y los medios de comunicación, se encontró un territorio concreto, marcado por varias dimensiones: por un lado, la feria (fiesta, carnaval) y, por otro, la de la lógica del ocio y el entretenimiento; las cuales, en términos culturales constituyen el cruce entre formas diversas de la cultura: las industrias culturales, las culturas juveniles y las formas de la cultura popular, local y global; todas ellas salen al paso en este escenario. Se trata del SOFA: Salón del Ocio y la Fantasía, evento que desde hace nueve años se realiza en Bogotá con un éxito creciente, al punto de aumentar el número de participantes, pasando de 4.000 en su primera edición en 2009, a 170.000 en la versión analizada de 2017.

Igualmente, debe tomarse como una referencia clave la paulatina expansión del territorio del evento a un mayor número de pabellones, expositores y participantes, entre los que se cuentan no solo las industrias del entretenimiento, sino los organismos y entidades estatales y organizaciones que abordan a jóvenes y niños como público objetivo. Su cartografía a lo largo de los años da cuenta de persistencia, expansión y emergencia de diversas formas del entretenimiento a manera de huellas de los cambios y nuevos territorios, como el tatuaje o las experiencias inmersivas soportadas en herramientas digitales.

Byun, filósofo surcoreano, se pregunta, en *La expulsión de lo distinto* (2017), por la manera en que el narcisismo contemporáneo pone en juego la disolución de la diferencia gracias a la desaparición de lo que puede ser incomparable y singular, por hacer que todo contraste se vuelva comparable y homogenizable: “La sociedad de consumo aspira a eliminar la alteridad atópica en favor de las diferencias consumibles, heterotópicas” (Han, 2017, p. 39). Contexto en el cual lo que se pretende divergente, extraño o sorprendente, no es más que la reiteración de la heterogeneidad diluida, repetición y serialidad.

Es en este sentido que el espacio del SOFA parece exponerse a una tensión radical: por un lado, la aparente dinámica disruptiva de la puesta en escena de los participantes en el SOFA, al supeditarse a la reproducción de lo diseñado en el mercado, no sería otra cosa que la ensoñación de la réplica por vía de la copia al modelo del mercado, dejando como única experiencia de la diferencia lo repetido y, en ello, abocarse a la disolución de lo distinto; por otro lado, también quedaría como opción ver en este mismo evento una crítica radical que, en el ejercicio de la imitación compulsiva de lo prediseñado por el mercado, opta precisamente por la saturación

de lo reiterado y, con ello, hace una mofa caricaturesca soportada en el exceso, al estilo del Guasón en la historia de Batman. La risa de la saturación de lo homogéneo.

Todo ello se da especialmente si entendemos que estas narrativas en las que, temporal o contextualmente, habitan los participantes en el SOFA son también dispositivos en los que se apropian y construyen sentidos; así, vale la pena preguntarse por cuáles son esos horizontes políticos visibles o invisibles que en la fiesta, la simulación, el juego y el carnaval están siendo dichos por los participantes. Si ellos poseen un horizonte divergente del mercado y el consumo, ¿cuáles son esos posibles, esos diseños de mundo que se están poniendo en juego allí?, y si no los plantean, ¿cuáles son los sentidos que ofrecen estas pausas en las que, a la manera del carnaval, se podría estar dejando el poder a lo dionisiaco para recrear el orden? Como se percibe, esta frontera está plagada de preguntas que serán entendidas de manera diversa, si se piensan desde el afuera o se interpelan desde el habitar que las hace posibles.

A la vez, como punto de encuentro, se trata de la salida y visibilidad de una serie de actores que expresan modos de pensar y hacer narrativas y apuestas de sentido (Ser, parecer, simular, jugar). Es bajo tal modo de pensar que este espacio plagado de tensiones puede ser interrogado bajo una gran pregunta: ¿Cuáles son las pedagogías de la comunicación-educación que se expresan y muestran en el espacio del SOFA 2017?

Para abordar este contexto se trabajó desde una perspectiva de implicación paulatina en el escenario; en la visita de un día se pasó, de una aproximación como observadores, a un diálogo/interpelación con participantes, hasta la intervención/participación en actividades a la manera de una investigación implicada. Como se nota, esto permitió distintos grados de aproximación que a su vez fueron dando cuenta de las maneras de preguntarse por la comunicación educación y la forma de comprender las pedagogías en el escenario del SOFA.

Sin caer en un pretendido análisis que se adentre en la subjetividad, a lo largo del día se hizo un registro de los procesos desarrollados y se fueron obteniendo preguntas, ideas, intuiciones y reflexiones para desarrollar el proceso de escritura y debate del grupo de investigadores participantes, acerca de las formas emergentes de comunicación educativa experimentadas² y, especialmente, acerca

² En el ejercicio que da contexto a este artículo participaron los estudiantes de la Maestría en Comunicación- Educación en la Cultura, del curso Pedagogías de la Comunicación-Educación: Juliana Araque, Nubia Cantor, Luisa Fernanda Flórez, Sandra Gómez, Martha Gualteros, Yenny Gutierrez, Sol Guzmán, Christian Martínez, Sindy Martínez,

de los sentidos puestos en juego y que emergieron constantemente en el territorio del festival.

Cartografía del entretenimiento, el ocio, las ficciones y mundos posibles

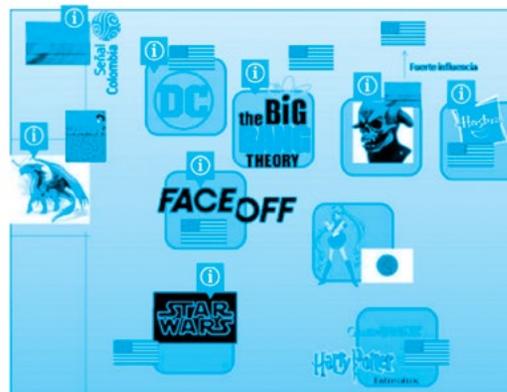
Para entender la estructura del SOFA se sentaron las bases de análisis en el croquis del complejo Corferias. El espacio delimita las actividades a diferentes pabellones. En el SOFA 2017 se encontró un pabellón central de diez puestos con las marcas extranjeras e invitados nacionales. El evento tuvo también dos pabellones auxiliares dedicados a temas específicos: uno de manga y otro de videojuegos. Finalmente, hubo tres pabellones dedicados a la venta y compra de productos de estos espacios. Cada pabellón contaba con una organización y división por espacios para vendedores y expositores de productos (libros, artesanías, indumentaria, muñecos, etc.) y servicios (*bodypaint*, tatuajes temporales, perforaciones, caricaturas, etc.).

Sin embargo, se destaca la existencia de un territorio abierto, lejos de las estructuras del mercado: el patio central brindó un espacio de muestra alternativo, donde diferentes personajes se configuraban y generaban relaciones con el público a través de fotografías escenificadas y *selfies*. Estos no correspondían a la organización del evento, sino a usuarios que decidían construir un personaje a través de una historia, la apropiación de la misma y la personificación.

Así, comienza a plantearse un escenario y múltiples diálogos que llaman la atención; por un lado, los bárbaros y sus dinámicas de acción llevan a que las acciones regidas por el mercado pierdan el “alma”, porque se dirigen a una comercialización en auge (Baricco, 2006, p. 46). La presencia de tres pabellones de mercado deja entrever que, efectivamente, éste asume las dinámicas de las culturas emergentes, otorgándoles un espacio transaccional, de promoción en pos del consumo. Esto se evidencia en el pabellón central (*Imagen 1*), que contaba con diez puestos, de los cuales dos eran locales y uno realizaba máscaras de personajes de películas occidentales.

Carlos Neira, Daniela Ospina, Mónica Perassi, Elena Puello, Angie Pulido, Lelys Quiñones, Yuranni Ruiz, Nadya Saldarriaga, Stalin Silva, Karen Vera.

Imagen 1. Pabellón central SOFA 2017



Nota. Fuente: elaborado por autor

Del mismo modo, al analizar el Pabellón de literatura se encontró que los libros que primaban eran las sagas juveniles, de fuerte tradición occidental (británicos y estadounidenses principalmente). Esto resulta significativo en la medida que se comprende que los bárbaros arrasan y “aumenta de manera constante y significativa su volumen de negocio” (Baricco, 2006, p. 73), a la vez que generan nuevos territorios donde el individuo siente la necesidad de acceso a lo propuesto y crea nuevas comunidades de acceso libre para compartir archivos, las cuales funcionan gracias a nuevas tecnologías como Internet.

Por otro lado, los lugares fuera de las dinámicas comerciales se convierten en “mundos posibles”, dando la oportunidad de apropiarse de las culturas emergentes que se encuentran en este espacio. Los pasillos de los pabellones, los espacios abiertos, plazas de comidas, etc., encuentran entre sus integrantes personajes que asumen un rol. No solo estudian, construyen y asumen un personaje durante su estadía, sino que edifican un espacio de interacción con el público que permite generar mundos posibles de visitas.

La escenificación de ciertas partes de los cómics, de los dibujos animados o de las películas, se vuelve real. Incluso la estrategia es utilizada comercialmente para atraer personas a los puestos de venta, como lo hizo *The Big Bang Theory* con su espacio, en el que presentó a un actor parecido a Sheldon Cooper, personaje de la serie, para que la gente se tomara fotografías y atravesara una dura prueba de rayos láser. Sin embargo, la distancia del público lo aleja, mientras que los personajes transitan en lo público, lo común.

Frente a la construcción del otro. Este escenario, tanto los pabellones, como los espacios públicos, se vuelve una manifestación de lo que Eco denomina *midcult*, un teatro que explota los descubrimientos

de la vanguardia y los banaliza, reduciéndoles a elementos de consumo (Eco, 2009, p. 44). Con esto se encuentra lo distinto dentro del sistema; en verdad no se excluye, sino que lo diferente se convierte en un mercado nuevo y expansivo que se apropia de dos formas: ya sea a través del consumo o de una usurpación y personificación del mundo creado a través de las narrativas del manga, el cómic, las series y sagas. Las personificaciones se convierten entonces en una doble construcción del sí mismo y se consideran una reafirmación con/en el otro.

El hecho de que el personaje se presente en este territorio y no en el hogar, a puertas cerradas, reafirma la necesidad del otro para su propia construcción; lo individual se vuelve social en la interacción. El SOFA propone además coacciones dentro, de manera física, y fuera de él, en un territorio digital que se vuelve menester. El cuerpo permite presentarse ante otros y las redes sociales crear interacciones más allá de lo físico y lo inmediato. Así, las fotografías del personaje y las redes son una nueva forma de construirse, ligada a la naturaleza iconoclasista (Eco, 2004, p. 34) donde el cuerpo ya no es lo físico, sino un imaginario construido en fotografías que se determina en la mirada del otro. Esta interacción entre fotografías y redes plantea una publicidad de la persona y tiene una intención de diálogo o comunicación con el otro que está más allá, más allá del SOFA y del diario vivir. Un otro con el que se construyen.

Imagen 2. Personajes



En la escena dos chicas son entrevistadas, asumen emotivamente el goce que les implica la imitación, reiteran gestos y ademanes de los personajes que simulan y a la vez tratan de defender su diferencia. El relato en el que inscriben su disfraz se centra en la fascinación que les producen los personajes de *Nekopara Cats Paradise*, tratan de serlo mientras son entrevistadas, salen de sí para reafirmar lo que simulan. No hablan como el personaje, su cuerpo lo representa,

ellas hablan de sí como otro que habitan. Al verse similares gozan de su igualdad, se replican.

Puestas en escena, sujetos y narrativas

El proceso de acercamiento a los personajes que transitaban los espacios públicos permitió evidenciar las etapas de su construcción. Así, los protagonistas de la observación fueron sujetos sumergidos en las narrativas propias del mundo de la fantasía y el ocio. Cada uno de ellos realizó un proceso de investigación del personaje, reconociendo en él una posibilidad de identificación más allá de lo fantástico, convirtiéndose en ellos durante el tiempo que permanecieron en este territorio alternativo, único y propio que no encuentran fuera de las puertas del complejo Corferías.

Este espacio se presenta, sin embargo, con múltiples currículos invisibles que se mantienen sin siquiera notarlo. Los personajes femeninos tienden a mantener estereotipos, pero no desde la perspectiva occidental, sino desde una perspectiva intercultural de oriente y occidente, primando esta última; lo cual no solo mantiene estereotipos, sino que rompe con los conceptos de sexualidad y cuerpo, de manera que el cuerpo se presenta como el “más anhelado objeto del deseo, representado tanto en modos de agresión y exclusión, como por ser moldeador de lo deseante y liberador” (Silva, 2008, p. 4).

Este cuerpo se construye en torno al otro, como observador y como espejo necesario para determinar quién se es, dónde se encuentra parado en este mundo. La construcción estará siempre reflejada en una otredad (fantástica o real) que permite ver qué no se es. Ahora, en la actualidad, los matices del ser o no se hacen cada vez más y más específicos. Hoy se puede ser un cúmulo que no necesariamente debe representarse en el propio cuerpo, sino en el que se construye en el espacio virtual, en redes. Las fotografías no son del cuerpo, sino del “ideal” del cuerpo que se muestra con orgullo y desde donde el individuo se siente cómodo ante la sociedad. Este territorio y nuevas formas de narrar se hacen posibles en el SOFA y las redes sociales, espacios que funcionan como instrumento de poder (económico) que permite emerger a estas culturas ocultas o invisibilizadas en la cotidianidad; así: “La ilusión de una identidad fija y estable, tan relevante en la sociedad moderna e industrial, va cediendo terreno a los “kits de perfiles estandarizados” o “identidades *pret-a porter*”, según las denominaciones de Suely Rolnick” (Sibila, 2009, p. 29).

En un lugar como el SOFA es posible enunciar que la situación corresponde al juego al interior de narrativas en las que: “Se trata de modelos subjetivos efímeros y descartables, vinculados a las

caprichosas propuestas y a los volátiles intereses del mercado (Sibila, 2009, p. 29). El SOFA se presenta así como un espacio de lo permitido en la sociedad, pero que se rige necesariamente dentro del concepto de mercado y el lucro; por tanto, lo que se cuestiona en este momento no es la individualización del sujeto, sino el individuo como ser alienado, producto de la industria cultural del ocio.

Los personajes, y con ellos los sujetos que los construyen, se terminan convirtiendo en pequeños elementos del sistema de poder capitalista y el SOFA, un espacio de amplias dimensiones y con más de 170.000 visitantes, los vuelve individualizados, pero en un conjunto que les permite en menor o mayor medida ser parte de un algo. Si en la industria cultural “la posibilidad de algo nuevo es inexistente, puesto que todo lo que se resiste debe ser integrado en el sistema para poder subsistir” (Szpilbarg y Saferstein, 2014, p. 65), el SOFA entonces responde a dinámicas del mercado que lo vuelven un espacio permitido y masivo.

Imagen 3. La Masacre



La pluralidad de comandos, al estilo *Assassin's Creed*, propios de cómics, series y videojuegos que paseaban por el SOFA, producía la reiteración narrativa de un relato similar, el sacrificio de la víctima. Una y otra vez, insertos en esa apuesta de relato, diversidad de participantes pedían el espacio, se arrodillaban y solicitaban ser sacrificados mientras sus acompañantes los fotografiaban logrando el mejor ángulo. Esto representaba la puesta en escena del propio sacrificio y, a la vez, la captura del instante en el que se toca la frontera entre ser la víctima privilegiada de los asesinos de culto, la traducción de la masacre y el sacrificio, en un salto simbólico superado en el simulacro. Es la representación del reconocimiento basado en la repetición persistente de la muerte ficcional.

Prácticas de comunicación-educación.

¿Aprendices de la industria cultural y mundos posibles?

En el contexto de la industria cultural subyacen elementos que establecen al SOFA como espacio de prácticas de comunicación-educación. Para afirmarlo, es importante recurrir a Huergo y Fernández (1999), quienes se acercan a los espacios de la Comunicación-Educación. En este campo, el territorio es un espacio de interacciones que promueven la construcción de sí mismos en y a través del otro.

En tal sentido, el Salón del Ocio y la Fantasía parte de una mirada comercial de la cultura hegemónica del consumo, pero a su vez presenta una serie de elementos sociales (como los personajes representados por el público) que proponen movimientos de culturas emergentes, de mundos posibles que logran pequeñas resistencias. Así, puede evidenciarse este espacio como el lugar donde sucede un proceso, una estancia simbólica a partir de la cual los grupos sociales se estructuran en la “producción y reproducción de la sociedad, donde se imbrica en lo estructural y de manera compleja lo social y lo cultural” (Huergo y Fernández, 1999, p. 29).

Un buen ejemplo lo constituye el espacio institucional de ETB: una cancha de fútbol en la que se ingresa por un túnel al estilo de un estadio; los jugadores se visten con un peto de color rojo o azul según su equipo y toman una posición en el espacio, de acuerdo a la que asigna la consola de juego. Mediante un control y un televisor personal, el jugador comparte, junto a otras 21 personas, un partido de fútbol que el público puede ver en la gran pantalla que acompaña el estadio. En el desarrollo, sus cuerpos vivos se reclaman unos a otros las jugadas mientras sus jugadores se despliegan en el terreno virtual. Los toques, los golpes y los goles se celebran de manera mecánica en la cancha virtual.

Imagen 4. El nuevo campo de juego



En tal dualidad, lo hegemónico vs. lo emergente propone un escenario de atopos eliminados y sobrevivientes. Si se toma el concepto de Han sobre lo atópico como lo diferente incapaz de compararse (2017, p. 40), se encuentra que, en sus inicios, las dinámicas del SOFA le proponían como un espacio de construcción cultural que resignificaba la cultura alternativa, para comprenderse y sumergirse en ella. Las dinámicas mercantiles y capitalistas niegan la posibilidad de subsistencia de la base cultural y convierten en valor todo producto dentro de este espacio.

La espacialidad como zona de encuentro se ve plenamente representada en el “Dojo de baile” que, como escenario, usa el nombre del espacio sagrado de la meditación y las artes marciales. En este caso, es el lugar de la exposición de la sincronía social; acompañados de la música, grupos de jóvenes repetían en perfecta sincronización la coreografía de bailes que, circulados en videos de Youtube y redes sociales, ponen en escena la sincronización. Este no es un fenómeno nuevo, pues se reitera en bailes y actos colectivos, especialmente de la industria cultural. Lo fascinante es que aquí se desdibujan o se recontextualizan las identidades de personajes que visten máscaras y disfraces diversos, pero que en su unidad expresan un homogéneo canto a la diversidad.

Imagen 5. La Sincronía Social



Sin embargo, es el mismo público quien asume el papel atópico, constituyéndose por fuera del beneficio comercial, pero incorporándose desde la construcción de una identidad compartida a través de la mirada de los otros, curiosos y receptivos, que visitan el lugar en busca de reconocer la habilidad expresada en el baile.

Así, el SOFA propone un espacio de construcción de identidad y, a través de este proceso, de dinámicas culturales propias de las cuales los turistas³ comienzan a reconocer, admirar e incorporar

³ Personas que asisten a este espacio rompiendo con su cotidianidad, abriéndose a nuevas experiencias

este espacio único e irrepetible, donde pueden ser parte de una escena junto a personajes que rara vez reconocen, es posible. De este modo, en alguna medida los pasillos del SOFA son espacios comunitarios emergentes que pueden proponer una construcción contra hegemónica a través de la participación y la interacción (Fernández, 2014, p. 21).

Discusión de cierre

Inmersos en la escena del SOFA los interrogantes sobre las pedagogías de la comunicación-educación se expanden y potencian. La primera reflexión muestra cómo, más allá de la construcción de un espacio para el mercado, el festival es un lugar de aprendizaje en el que la misma sensación de estar inmerso y de ser atravesado por múltiples narrativas, de las que se participa de manera desigual y en las que no se posee el dominio total de la enciclopedia que les da origen y fundamento, es una muestra de la ocupación de espacio narrativo en la vida cotidiana.

Con ello, es posible reafirmar que, aunque los relatos que pueblan este espacio no puedan ser considerados en sí mismos como saberes académicos o formales, sí reconstruyen en su oferta la trama de saber no saber y de deseo impulsado por la fascinación de los universos posibles. De donde se derivan dos afirmaciones para el debate: la reafirmación de asimetrías en el acceso, producida en el mercado, donde habría formas de exclusión, tanto en el acceso a los bienes, como en la dimensión simbólica entre ilustrados y no ilustrados, junto a una lucha por la inclusión en los relatos y a la vez en el mercado; y la expansión de los relatos y narrativas en las cuales habitar, que copan el espacio simbólico y, sobre todo, los universos de lo imaginario, donde no solo se sustraería la pluralidad de lo narrado, sino que se pondría en juego la posibilidad misma de la construcción de mundos posibles.

Desde esta perspectiva, la pregunta por la diversidad del universo y, en cierto sentido, la posibilidad de pluriversos, parece estar acotada a la diversidad homogeneizada de lo posible, que impone el horizonte narrativo determinado por el mercado y el consumo. Podría ser, a la vez, el sacrificio de nuestro potencial narrativo y la diversificación de universos en su construcción narrativa dominante en el mercado.

Si, a la manera de Escobar (2016) se preguntara, no solo si se ha dejado el diseño a los diseñadores, sacrificando el escenario político que el potencial de esta tarea pone en juego, sino por la relación entre los universos narrativos y la capacidad misma de narrarnos: ¿Es infinito el universo de narrativas posibles y emergentes?; ¿cómo mantener su posibilidad y potencia en tiempos de disolución

de lo distinto?; ¿hemos cedido la posibilidad de narrarnos a los narradores de la industria cultural y del entretenimiento?

El proyecto pedagógico del que se participa en el SOFA es precisamente el de aprender en el goce y el entretenimiento; como diversidad de concepciones lo promueven hoy, su radicalización se marca en que el aprendizaje en el entretenimiento es también una educación del entretener, la formación de y para el goce.

El proyecto resulta altamente satisfactorio en la intensidad con la que logra involucrar y aumentar el deseo de saber de sus participantes; en cierto modo, una educación desde el entretenimiento y para el entretenimiento, lo cual, en las condiciones del presente, indica una educación desde y para el consumo. Como lo asume Elwell, cuando explica los universos que habitamos, refiriéndose a lo transmedia, pero conectado directamente con las posibilidades narrativas del presente:

In our age of constant connectivity and ubiquitous computing, self-identity is increasingly fashioned according to the aesthetics of transmedia production. I thus propose that the transmedia paradigm, taken as a model for interpreting self-identity in the liminal space between the virtual and the real, reveals a transmediated self constituted as a browsable story-world that is integrated, dispersed, interactive, and episodic (2014, p. 234).

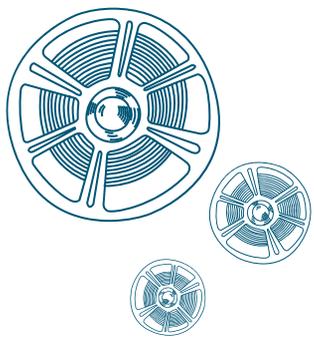
Ante esta última afirmación, resta la pregunta por la posibilidad de la crítica o, puesto en las condiciones del SOFA: ¿Cómo, estando inmersos en los universos narrativos fascinantes dotados por este escenario, podría llevarse a cabo el ejercicio de la crítica?; ¿qué significa la crítica en estos contextos, sin caer en un moralismo aleccionador o en un trasnochado discurso de denuncia de lo obvio? Ello invita a pensar: ¿Cuál es el lugar de las educomunicaciones, que en décadas pasadas pretendieron la educación de los receptores y las audiencias?, o, en sentido complementario, ¿cuál el modo en que los dispositivos pedagógicos pueden ser develados precisamente en el corazón de escenarios como el SOFA?

Finalmente, inmersos en la fascinación de los universos narrativos, habría que preguntarse si en cierta manera no es en estos lugares, profundamente arraigados en el mercado y en los que parecería más rampante la dominación, en donde las fuerzas de la contradicción harían posible la crítica y, sobre todo, la pervivencia de lo distinto.



Referencias

- Baricco, A. (2006). *Los Bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama
- Eco, U. (2009). *Apocalípticos e integrados*. Madrid: Tusquets.
- Elwell, J. (2014). The transmediated self: Life between the digital and the analog. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*. Vol. 20, No. 2, pp. 233-249.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Fernández, M. (2014). La institucionalidad del campo comunicación/educación. *Question*, 42(1), pp. 16-23.
- Han, B. C. (2014). *El enjambre*. Barcelona: Herder.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Huergo, J., y Fernández, M. (1999). Cultura escolar, cultura mediática. *Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Silva, A. (2008). *Imaginario globales: miedos, cuerpos, dobles*. Obtenido desde <https://culturajuvenilucsh.files.wordpress.com/2013/05/cuerpos-miedos-dobles.pdf>
- Szpilbarg, D., y Saferstein, E. (2014). El concepto de industria cultural como problema: una mirada desde Adorno, Horkheimer y Benjamín. *Calle 14. Revista de investigación en el campo del arte*, 14(9), pp. 56-66.





De consumidores a creadores: Propiedad Intelectual, digitalización y nuevas formas de producción de conocimiento

From consumers to creators: Intellectual Property, digitalization and new forms of knowledge production

Dos consumidores aos criadores: Propriedade Intelectual, digitalização e novas formas de produção de conhecimento

Rodolfo Armando Castiblanco Carrasco

Rodolfo Armando
Castiblanco Carrasco¹

¹ Docente, Universidad Santo Tomás; Doctor en Antropología, Universidad de los Andes; correo electrónico: arcasca@yahoo.es y rodulfocastiblanco@ustadistancia.edu.co

Fecha de recepción: 08 de junio de 2018/ Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

La relación entre industrias culturales y el mundo digital ha modificado el rol del consumidor, quien deja de ser un agente pasivo y se convierte en un creador en potencia. Estas dinámicas entran en fricción con la Propiedad Intelectual. El presente artículo muestra cómo la cultura libre potencia nuevos marcos de entendimiento y diseña licencias alternativas como Creative Commons. Así, se convoca un papel activo de la educación, que debe crear nuevas economías de educación y cultura, a partir de plataformas democratizadoras de producción y circulación de conocimiento.

Palabras clave: Industrias culturales, Propiedad Intelectual, cultura libre, licencias alternativas, Creative Commons.

Abstract

The relationship between cultural industries and digital world has modified the role of consumer, who stops being a passive agent and becomes a creator in power. These dynamics enter into friction with Intellectual Property. This article shows how the free culture empower new frames of understanding and design licenses Alternatives such as Creative Commons. Thus, there is a call for an active role of education, which must create new economies of education and culture, from democratizing platforms of production and circulation of knowledge.

Keywords: Cultural industries, Intellectual Property, free culture, licenses, Alternatives, Creative Commons.

Resumo

A relação entre as indústrias culturais e o mundo digital modificou o papel de consumidor, que deixa de ser um agente passivo e se torna um criador em poder. Essas dinâmicas entram em atrito com a Propriedade Intelectual. Este artigo mostra como o poder livre cultura novos quadros de compreensão e licenças de design Alternativas como a Creative Commons. Assim, um papel ativo de educação, que deve criar novas economias da educação e da cultura, para de democratizar plataformas produção e circulação de conhecimento.

Palavras-chave: Indústrias culturais, Propriedade Intelectual, cultura livre, licenças Alternativas, Creative Commons.

El entorno digitalizado ha supuesto una dinámica de creación a gran escala para las industrias culturales y creativas, ello ha llevado a que los otrora consumidores pasivos intervengan en los bienes producto de la industrialización digitalizada. Se pasa entonces de una noción de consumidor a otra de creador, en la que gracias a los formatos digitales, las personas pueden distribuir, modificar, mezclar e incluso dar luz a creaciones derivadas, desde una óptica colaborativa que también amplía la noción de autoría.

Un ejemplo de este movimiento es Wikipedia, la más amplia enciclopedia libre y poliglota creada por la humanidad, en la que los usuarios pueden ser los mismos creadores y editores. Una creación como esta no hubiese podido ver la luz en 2001 de no ser por el entorno digitalizado que le permitió a Wales y Sanger dar rienda este proyecto colaborativo de gran escala. Sin embargo, ese trabajo, y lo seguirá siendo en la medida en que nunca estará finalizado, ha contado con no pocos detractores que le acusan de faltas que van, desde la violación a la ley de propiedad intelectual, hasta la tergiversación y poco nivel de exactitud de la “verdad científica”, pasando por la parcialidad sistémica y la posibilidad verificable de ser intervenida por una suerte de vandalismo digital. La organización Wikimedia ha respondido a todos esos cuestionamientos argumentando que Wikipedia se centra en un ejercicio democrático y no elitista respecto a la producción de conocimiento.

Wikipedia es un ejemplo de las industrias culturales y creativas que interpelan la noción de consumidor y convierten al usuario en creador. Ese proceso no deja de ser polémico para una industria cultural tradicional que veía en el consumidor un agente pasivo más enfocado al gasto que a la creación. Las reglamentaciones de Propiedad Intelectual constituyen una gran fricción entre una industria cultural tradicional y otra más avocada a la libertad de acceso y dominio sobre la información.

A continuación se planteará una ruta conceptual para tratar de entender este intrincado asunto de la Propiedad Intelectual en su relación con la digitalización, para pasar a un terreno más empírico y, si se quiere, etnográfico, en el que los nuevos consumidores-creadores interpelan las nociones más básicas de Propiedad Intelectual, creando plataformas colaborativas para acceder e incluso modificar bienes desde una perspectiva basada en la Cultura Libre, entendida como movimiento que aboga por la libertad de acceso y creación sobre el conocimiento y la cultura producto del ingenio humano (Benkler, 2015; Lessig, 2004a, 2009).

Las licencias alternativas y las Licenciaciones serán el insumo empírico de los argumentos que se presentarán y, en última instancia, convoca un reto para la escuela que, de acuerdo a las

nuevas lógicas de producción de conocimiento, se verá abocada a potenciar un estudiante creador y con la misión de aportar a plataformas colaborativas y democratizadoras de producción; dicho de otro modo, educar debe ser visto más como un proceso de creación que como una vía de consumo.

Sobre la Propiedad Intelectual y sus tensiones

Los marcos conceptuales con los que se ha abordado el asunto de la propiedad y la propiedad intelectual han involucrado visiones centradas en los objetos (fetichistas), o centradas en los derechos que emergen de esas relaciones (Hann, 2007; Jaramillo, 2013). El problema es que al centrarse en los objetos pierden de vista la agencia de los sujetos, y al centrarse en los derechos hacen énfasis en asuntos administrativos y parten de una visión desde arriba. En el presente escrito se busca sobrepasar las dos visiones para dirigirse a un análisis “relacional de la propiedad” (Jaramillo, 2013), en el que los consumidores son agentes activos.

La propiedad intelectual puede ser entendida como una forma de cosificar la cultura en términos legales², para hacerla objeto de mercado y consumo. El concepto reviste de importancia para la ciencia social y la educación, pues se trata de una mercantilización de bienes culturales que se insertan dentro de las leyes de oferta y demanda, gracias a la creación de aparatos legales que declaran y protegen esos bienes encasillándolos dentro del concepto de *copyright*. En ese contexto, se licencian saberes, objetos y prácticas. Tal fenómeno destaca las disputas en las que se ve envuelta la noción de propiedad intelectual, entendida desde una premisa legal, cuando pasa del universo pre configurado de lo legal a un plano relacional más amplio, donde la agencia de los sujetos y de los artefactos interpela las nociones más básicas.

La noción de propiedad intelectual es solicitada cuando es atravesada por relaciones en las que los bienes o mercancías son apropiados. Esa situación es observable en lo digital. De cierta forma, la “cultura cosificada legalmente” en términos de propiedad intelectual se escapa al modelo del *copyright* (o por lo menos lo pretende con o sin éxito), a través de la activación de relaciones en las que se crean diferencias (Strathern, 1999), como las que se

² Las legislaciones de propiedad intelectual se enuncian en primera instancia a través de tratados internacionales (Decisión Andina, 1993; Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI), 1996), que se articulan en leyes locales; eso hace que las legislaciones de propiedad intelectual en países como Colombia sean ratificación de esos acuerdos internacionales (Congreso de la República de Colombia., 1982, 1987, 1989, 1996, 2000b y otros).

dan en las múltiples conexiones de Internet, donde la propiedad intelectual es sacada de lo estático.

Las legislaciones de propiedad intelectual emergen entonces como abstracciones legales y constructos económicos algo ajenos a las personas y artefactos que modifican su sentido, articulando tensiones políticas y económicas (Geismar, 2005). Tales tensiones son visibilizadas constantemente en el terreno de la cultura libre (Lessig, 2005), que hace énfasis en el compartir como acción situada en contravía a los modelos de intercambio relativos a la propiedad intelectual. Desde la cultura libre se critica entonces el que los monopolios de propiedad intelectual recurran incluso al poder del Estado para anteponer el lucro privado sobre el interés público (Coombe, 1998). La apuesta política que allí se plantea se sustenta en que las personas son libres de poner en circulación y apropiarse de unos bienes.

La naturaleza computacional de los bienes digitales les permite ser intercambiados, copiados y modificados; las tres acciones tienen implícito un proceso de apropiación que es lo que provoca una nueva manera de relacionarse con los bienes sobre los cuales reposan prohibiciones de propiedad intelectual. En Internet éstos transitan en una amplia red de conexiones, siendo apropiados por los sujetos. La propiedad intelectual entonces deja de ser un enunciado a aplicar y es atravesada por actos y procesos de posesión que exceden las relaciones de propiedad y muestran que los consumidores no son agentes pasivos (Busse y Strang, 2011; Coombe y Herman, 2012). De esa forma, la disputa que se busca plantear se hace compleja, pues además de las relaciones que permiten el tránsito y la apropiación de bienes, también emerge una apuesta política, donde, como se verá, los consumidores dejan de serlo para convertirse en creadores.

La propiedad intelectual entonces es una creación social compleja, en la cual una persona, grupos de personas u organizaciones, hace una declaración sobre un bien o bienes producto del intelecto humano³. Es una categoría inmersa en disputas que implica procesos sociales amplios. Por ejemplo, jurídicamente, tanto a escala global como local se crean reglas cuyo objetivo es proteger los derechos de los propietarios de este tipo de bienes; así mismo, la propiedad intelectual también se inscribe en un proceso de creación histórica y cultural que no está determinado por el surgimiento de una legislación, de hecho esta noción transita en el plano empírico de lo social, siendo apropiada y configurada de manera particular en diferentes contextos (Busse y Strang, 2011; Coombe, 1998; Coombe y Herman, 2012; Hann, 2007).

³ Esta definición se construye a partir de la óptica de Busse y Strang (2011) y de lo definido oficialmente por la OMPI.

Las disputas por la propiedad intelectual determinan discursos y narrativas que circulan en lo público, dinamizando formas de agencia sobre la vida diaria, lo político y lo económico.

Abordar las pugnas que se dan frente a la propiedad intelectual, en el terreno de los bienes digitales y desde la óptica del sur global, destaca un complejo proceso de importación y exportación de derroteros legales. Es decir, una mirada global del fenómeno permite analizar cómo la legislación se traspone del norte al sur y del centro a la periferia. En el caso colombiano, la legislación de propiedad intelectual es creada como adscripción a tratados internacionales (Congreso de la República de Colombia, 1987, 1996, 2000) e incluso emerge a la manera de medidas contingentes para dar aplicabilidad a tratados de libre comercio suscritos con otras naciones (Congreso de la República de Colombia, 2012; Presidencia de la República, 2012).

El Tratado de Libre Comercio entre EE.UU. y Colombia es un ejemplo de la trasposición. Después de su aprobación final en USA, en Colombia se sancionó la Ley 1520 de 2012, que buscó dar aplicabilidad al tratado. Si bien, ésta fue posteriormente declarada como inexecutable por la Corte Constitucional, mediante la Sentencia C-011 de 2013; el TLC plantea y promueve un marco específico de acción de las leyes de propiedad intelectual en Colombia. Aunque, el presente texto no está dedicado al análisis de legislaciones, pues, como se ha manifestado se opta por un abordaje relacional de la propiedad intelectual, es importante esbozar que la noción se replica en un plano hegemónico del norte hacia el sur; de hecho, una de las características de las leyes de propiedad en la actualidad es que son producto de tratados comerciales y no de acuerdos multilaterales, como lo era todo el marco creado por la OMPI.

Digitalización: interpelación y fricción

El carácter digital de los bienes que transitan en Internet es un elemento clave de las disputas con las legislaciones de propiedad intelectual. El almacenamiento de información en medios digitales supuso la posibilidad de que ésta circulara con mayor facilidad en comparación de los medios analógicos; la digitalización, entonces, es una condición técnica que favorece el acceso a los bienes. De allí surgen filosofías contemporáneas respecto a lo digital como la cultura libre (Lessig, 2005), el software libre (Stallman, 2004), y el Copyleft o el Open Source (Raymond, 2000a, 2000b), que plantean el libre acceso a bienes digitales como una práctica de desarrollo y una reivindicación política.

El formato digital hace referencia a la información que es manipulada bajo mecanismos computacionales, de esa forma

se habla de archivos de audio, imagen, documentos, programas informáticos o videos, es decir, de una enorme cantidad y variedad de información que se puede copiar, compartir y hasta modificar a través de un computador. La información entonces circula en un marco amplio de relaciones por medio de discos compactos, memorias USB e Internet.

Lo análogo es una expresión para designar la contraparte de lo digital, aunque es difícil establecer una frontera clara entre lo que es análogo y lo que es digital, pareciera que lo primero corresponde a la información cuyo referente no es la manipulabilidad de lo computacional. Desde esa perspectiva, lo análogo sería un libro y lo digital un archivo en formato PDF. Lo interesante será ver que lo análogo se puede convertir en digital si se lleva a cabo un proceso de digitalización, en el caso de un libro éste se puede escanear. Así, la digitalización actúa como un proceso de conversión.

Al explorar el marco de relaciones en el que está inmersa la digitalización, se da cuenta de un proceso que penetra lo social y que no únicamente hace referencia a una conversión técnica; dicho de otro modo, la digitalización tiene un carácter social al referirse a unos bienes o mercancías que están en tránsito a diferentes escalas. Digitalizar bienes desde la perspectiva de este trabajo no implica solo la maniobra de convertir lo análogo a digital, es un proceso que varía y se repite sobre un mismo bien a medida que éste transita en una red de relaciones. Es decir, la digitalización es una pragmática de manipulación constante que permite a las mercancías mutar, escabullirse, copiarse, cortarse, editarse. Todo ello para en última instancia convertirse en artefactos que transitan y son disputados por usuarios.

Los bienes digitales son inmateriales, a diferencia de un disco, un libro o una fotografía, son visualizados o escuchados desde artefactos computacionales; esa naturaleza inmaterial y mediada por artefactos posibilita su circulación. Lo digital, de ese modo, ha posibilitado acceso y circulación de información sin precedentes en la historia humana. El manejo de la herramienta computacional por parte de los usuarios hace que se apropien de los bienes digitales, generando nuevas relaciones de propiedad (Busse y Strang, 2011) que refutan la propiedad intelectual, que es el marco legal aplicado escala global para los bienes digitales.

Los bienes digitales son vistos como formas de propiedad intelectual porque se refieren a la digitalización de obras que tradicionalmente han sido vistas como construcciones del ingenio humano. Entonces, lo digital es un nuevo formato de contenidos que, gracias a sus posibilidades, ha provocado grandes contratiempos a las leyes de propiedad intelectual. La cultura libre visibiliza la disputa entre esos derroteros legales y lo digital,

de hecho, asuntos como la construcción de software libre han mostrado cierta inoperancia de la ley respecto al desarrollo colaborativo de los sistemas informáticos.

Licencias alternativas: de consumidores a creadores

El derecho de autor estipula, según la OMPI, que: “El titular de los derechos goza del derecho patrimonial a autorizar o impedir determinados usos de la obra o, en algunos casos, a recibir una remuneración por el uso de la obra” (Rogel, 2002). La forma que el autor tiene para permitir el uso de sus creaciones es a través de un contrato de licencia de autor, con este mecanismo el licenciente, es decir, quien suscribe el contrato con el dueño de la obra, accede al derecho de explotarla.

Una licencia de bienes digitales, entonces, tiene el efecto de dar acceso y proteger las obras desde una enunciación inmaterial; bajo esa perspectiva, crea valor y estructuras de poder, transitando a partir de unas nociones particulares respecto a la propiedad y los derechos; en ese punto la licencia, al ser el artefacto que determina la circulación, tiene un carácter hegemónico. Sin embargo, también puede tener un carácter contra hegemónico (Santos y Rodríguez, 2007) que, en este trabajo, se vincula a la creación de licencias alternativas.

Para crear las licencias alternativas la cultura libre parte de un diálogo entre el ideal de acceso abierto y la legislación de propiedad intelectual, a partir del cual se crea de un tipo especial de licencias que operan a partir de la legislación de propiedad intelectual y al mismo tiempo logran ser artefactos de generación de libre acceso. Por tanto, las licencias alternativas hacen referencia a un entramado de prácticas colaborativas y estrategias legales que, en lugar de oponerse al *copyright*, lo usan de tal manera que aprovechan sus efectos para potenciar el acceso libre al conocimiento, es decir, son alternativas por cuanto generan otros posibles marcos de referencia diferentes a la noción monopolizadora y hegemónica del *copyright* tradicional.

Copyleft, GPL-GNU, Creative Commons o Copyleft son conceptos asociados a las licencias alternativas; el primero corresponde a una práctica fundante del movimiento de Software Libre, consistente en usar el *copyright* para permitir el acceso a la obra y su futura distribución en los mismos términos de acceso, el mecanismo consiste en sustituir el “Todos los derechos reservados” del *copyright* tradicional, por un “algunos derechos reservados”. El Copyleft plantea a una escala de aplicación amplia la implementación de lo que Richard Stallman concibió como las cuatro libertades del Software Libre: libertad de usar, estudiar,

distribuir y mejorar, con la única restricción de mantener las obras o el software derivado con las mismas libertades.

GPL-GNU es la licencia pública general creada por Stallman (2004) como artificio legal para hacer viable el Copyleft, garantizando el ejercicio de las cuatro libertades ya mencionadas. La licencia evita categóricamente la apropiación por parte de terceros interesados en que las creaciones dejen de ser abiertas. Creative Commons (Lessig, 2004b, 2005, 2009) es un set de licencias inspiradas en el Copyleft, que llevan a un plano más metódico el asunto de “algunos derechos reservados”, pues el autor puede elegir las libertades que quiere otorgar sobre su obra en una variedad de seis licencias diferentes. Creative Commons dio origen en 2001 a una organización internacional encabezada por el abogado e intelectual estadounidense de la Cultura Libre Lawrence Lessig.

El Copyfarleft es una licencia creada a partir del manifiesto Tele comunista de Kleiner (2015), quien afirmó que las licencias alternativas tradicionales han derivado en la apropiación de bienes por parte de monopolios como los medios de comunicación, los cuales acceden a las producciones abiertas y las usan derivando ese uso en un lucro. A partir de esa crítica, emerge el Copyfarleft, que establece la libertad de acceso y de uso entre actores que trabajen desde la producción entre iguales (Kleiner, 2007, 2015) y no estén asociados con grandes monopolios. La forma legal de hacer viable tal presupuesto es mediante lo que hoy se conoce como “Licencia de producción entre iguales”. Sin embargo, la postura de Kleiner aún es polémica dentro de la cultura libre, pues genera limitaciones de acceso, desvirtuando de cierta forma el ideal de lo abierto.

Rastrear la licencia alternativa implica conectarse con un amplio set de espacios y actuaciones, en las cuales aparece difusa pero siempre presente, porque, a fin de cuentas, es un vehículo en el que viaja la idea de acceso abierto. De hecho, ésta vehiculiza a tal nivel que, en ocasiones, se asemeja más a un elemento propagandístico de la cultura libre. En tal sentido se llevó a cabo un rastreo entre 2013 y 2015⁴ y, el estudio de las rupturas entre el libre acceso al conocimiento y la propiedad intelectual, permitió acceder a espacios entre las ciudades de Bogotá y Medellín donde las personas, mediante licencias y Licenciatones, buscaban abrir el acceso a los bienes producto de la industria cultural. A continuación se aborda lo que es una Licenciatón desde datos sustraídos de diarios de campo.

⁴ Actividad realizada para concretar una tesis para optar por el título de Doctor en Antropología, Universidad de los Andes, Bogotá, la cual desarrolló un trabajo de campo etnográfico con comunidades de software libre, *hackers* y activistas de la Cultura Libre, en el marco de la investigación *Interfaz hack: Lo hacker como interfaz y la propiedad intelectual como fricción* (Castiblanco, 2016).

Las licencias alternativas tienen un carácter contra porque parten de una idea de disrupción frente a la propiedad intelectual, la cual está anclada a un sistema hegemónico que refleja la lógica de quienes detentan el poder (Santos y Rodríguez, 2007). Desde esa óptica, la licencia posiciona su carácter de alternativa por cuanto propone nuevas formas de apropiación y distribución de bienes digitales, diferentes a las de los detentadores de poder.

La calidad de contra hegemonía está ligada entonces a cierto nivel de desafío respecto al *establishment* económico. Por ejemplo, la ya mencionada Wikipedia está licenciada bajo las licencias alternativas Creative Commons; a partir de esa figura legal, la fundación Wikimedia garantiza la producción entre iguales y la libre circulación de información. Así, las licencias alternativas se convierten en una forma de agencia de los sujetos, quienes las pueden manipular. En otras palabras, las personas licencian bienes y hacerlo desde esa perspectiva es dar acceso, modificar, apropiar.

Licenciar como agencia es algo que se hace presente en un tipo especial de evento de las comunidades de Cultura Libre en Colombia, denominado Licenciatón. Allí las personas acuden para obtener información y orientación sobre como licenciar una producción, ya sea software, música, videos, fotografías, etc. A continuación, se describe un evento de estos, viendo el plano relacional de la licencia.

Nuevas plataformas de construcción de conocimiento. Licenciatón

En 2014 el biólogo colombiano Diego Gómez fue demandado por supuestamente haber infringido la legislación de Propiedad Intelectual al compartir una tesis de maestría, el demandante fue otro biólogo, quien juzgó como negativo el que su trabajo de grado estuviese abierto al acceso público desde la plataforma Scribd. La demanda ocasionó un debate a nivel nacional e internacional respecto a la circulación de conocimiento científico.

Lo que se apreciaba en el caso de Diego era una comunidad de estudiantes que no tenía acceso a bibliotecas ni a otras plataformas de circulación de conocimiento, por ello Internet, las redes sociales y sitios como Scribd significaron un gran aliado, para ellos, pues les permitió acceder a la cultura; sin embargo, ese modelo chocó con el entendimiento más tradicional sobre la Propiedad Intelectual. El caso de Diego Gómez, quien fue declarado inocente en 2017, es un ejemplo de cómo las nuevas formas de creación y circulación de conocimiento entran en fricción con los esquemas tradicionales de la propiedad y la academia (Chenou y Castiblanco, 2018). Las comunidades de libre cultura en Colombia manifestaron su rechazo

hacia la demanda y convocaron actividades como Licenciatones, que se explicarán a continuación:

Las Licenciatones en 2014 se convirtieron en la forma de expresar apoyo hacia Diego en su demanda y alimentar el debate sobre la necesidad de establecer legislaciones, en el ámbito colombiano, acordes con el libre acceso al conocimiento. Entre agosto y septiembre de ese año se desarrollaron Licenciatones en ciudades como: Popayán, Cali, Medellín, Bogotá y Armenia (Ilustración 1). Ese denominado “ciclo nacional” formaba parte de la campaña “Compartir no es delito”. Según la publicidad del Ciclo nacional de Licenciatones el espacio es:

Una jornada de sensibilización, aprendizaje y práctica, sobre el licenciamiento abierto y su relación con la cultura libre. Un encuentro para analizar la importancia de compartir en el mundo digital a la luz de la tendencia restrictiva de las leyes de derecho de autor, y para despejar la nube de preguntas que se arma sobre nuestras cabezas cuando nos hablan de estas leyes (Fundación Karisma, s.f.).

Las licencias Creative Commons, desde la óptica de la publicidad de la Licenciatón, se muestran como alternativa de liberación de contenidos que, como artefacto, critican el carácter restrictivo del derecho de autor. Tal dinámica destaca el vínculo entre el postulado de acceso abierto y el acto de licenciar.

Ilustración 1. Licenciatón y fiesta de Internet



En el caso bogotano, la Licenciatón se desarrolló el 26 de septiembre de 2014 en La Redada, un lugar cuyos miembros han definido como una miscelánea cultural. Allí convergen diferentes

colectivos relacionados con el arte, el conocimiento y la memoria⁵, debido a las múltiples actividades que allí se realizan y la zona en la que está ubicado (centro de Bogotá), el lugar es frecuentado asiduamente por jóvenes universitarios que convergen con las ideas de libre cultura, que allí dialogan.

El día en cuestión La Redada sería locación de tres eventos simultáneos: el primero, la penúltima jornada de presentación de cortos en el marco del primer Festival de Cine Creative Commons; el segundo, la jornada de Licenciatón; y el tercero, una fiesta denominada “Celebración de Internet, 25 años de la World Wide Web”. La Redada está ubicada en una casa antigua del barrio Las Aguas (Bogotá), su estructura arquitectónica consiste en un gran patio rodeado por habitaciones o salones. Aquel día, algunos de esos espacios alojaban la proyección de cortos licenciados con Creative Commons. Las máquinas de proyección armonizaban con cantidades pequeñas de asistentes ocasionales que se sentaban en sillas o almohadas a disfrutar de las películas.

Se tuvo la oportunidad de ver un corto titulado *El hombre sin la cámara* (Escaño, 2012), narrado en ruso y con subtítulos en español; lo primero que pude leer era la frase: “Atención espectadores, ésta película es un experimento”. Se trataba de una película que, inspirada en *El hombre de la cámara* (Vertov, 1929), giraba en torno a la posibilidad y necesidad de hacer una película sin cámara, utilizando retazos de filmes ya hechos, mezclados por el cineasta para contar una historia. *El Hombre sin la cámara* problematiza el derecho de autor a través de sus imágenes y sonidos vertiginosos.

Después de ver el corto y rastrear a Carlos Escaño (el autor) en Internet se encontró la siguiente frase: “Las posibilidades creativas no son patrimonio exclusivo de la producción marcada con el símbolo *copyright*”. La proyección de la película parecía estar sincronizada con la protesta en contra de la demanda de Diego, en cierta forma el autor emulaba lo que Diego había hecho, utilizaba la producción de otros, con la diferencia de que lo hacía intencionalmente para plantear el debate sobre propiedad intelectual y el postulado de libre acceso a la información.

La mecánica de la Licenciatón consistía, básicamente, en acudir a alguno de los miembros de Creative Commons Colombia con una obra para obtener información práctica de lo que son este tipo de licencias y qué licencia es la más conveniente para la obra; no es interés de este texto explicar todo el marco procedimental de las licencias, basta con decir que al elegir un tipo de licencia la persona escoge qué tipo de posibilidades de acceso va a dar sobre

⁵ Es posible ampliar información en: <http://laredada.jimdo.com>

su obra, desde la libertad de copiar, hasta la de modificar y hacer obras derivadas o incluso permitir que otros se lucren de ella.

Una vez el autor decide el tipo de licencia, lo que se hace con la obra se denomina proceso de marcaje, el cual consiste en, como su nombre lo indica, marcar la obra, con los símbolos y términos de la licencia. Creative Commons dispone de herramientas para hacer ese marcaje, ya sea en páginas web o en formatos como texto, imagen, audio, video, plataformas de contenido, etc. La evidencia empírica de que una obra está licenciada en Creative Commons es esa marca, la cual corresponde, desde la perspectiva de este escrito, a la concreción de un proceso de digitalización. En la *Ilustración 2* se exponen los diferentes tipos de licencias con sus correspondientes atribuciones y marcajes.

Ilustración 2. Licencias Creative Commons⁶

	Reconocimiento (BY): Se permite cualquier explotación de la obra, incluyendo una finalidad comercial, así como la creación de obras derivadas, la distribución de las cuales también está permitida sin ninguna restricción.
	Reconocimiento – NoComercial (BY-NC): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.
	Reconocimiento – NoComercial – Compartirigual (BY-NC-SA): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.
	Reconocimiento – Compartirigual (BY-SA): Se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.
	Reconocimiento – SinObrasDerivadas (BY-ND): Se permite el uso comercial de la obra pero no la generación de obras derivadas.

Los pasos de tal digitalización eran explicados utilizando un pequeño folleto denominado guía de bolsillo, en donde se encuentra de manera simple todo lo referente a las licencias (*Ilustración 3*). Aunque para el momento no contaba con ninguna obra para licenciar, al igual que otras personas que solicitaban orientación, tenía planeado hacer una página web personal, con la idea de licenciarla en Creative Commons. Un hombre joven suministró el folleto e hizo una explicación sobre la forma de hacer el marcaje, facilitando una ruta de acceso a una herramienta en Internet para elaborar el marcaje en páginas web. Las asesorías eran rápidas, posiblemente los asistentes al evento ya tenían una fundamentación básica sobre el tema. El espacio parecía una celebración del licenciamiento y su papel contra hegemónico respecto a las legislaciones de propiedad intelectual. Esa percepción se acentuaba gracias a la tercera actividad, que consistía en la celebración de Internet.

⁶ Es posible obtener mayor información desde: <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

La fiesta fue amenizada por agrupaciones musicales que han hecho uso de las licencias Creative Commons para divulgar su producción: La Real Academia del Sonido y Radio Mixticius. La velada fue muestra de cómo la inmaterialidad de los postulados de acceso abierto y cultura libre se refieren a hechos materiales, películas y piezas musicales que fueron interpretadas por las bandas invitadas; las licencias aparecían como inmateriales en el espíritu del espacio y, al mismo tiempo, eran materializadas en todos los bienes digitales a los que los asistentes podíamos acceder y disfrutar.

Ilustración 3. Manual CC, Cartel de la Fiesta Internet



Desafío para la educación

Estas formas de producción y distribución del conocimiento, y la cultura entre iguales, son una interpelación directa a la escuela en su papel de transmisora de conocimiento y cultura, pues le convocan a una dinámica colaborativa de creación más allá del consumo. Las industrias culturales y creativas en la actualidad se anclan a lo digital, sin embargo, lo que se quiso plantear en este escrito fue el papel activo que lo digital da a los sujetos.

En la academia y en la escuela la representaciones respecto a la propiedad intelectual se debaten entre el desconocimiento y su aceptación normativa como reglamentación, pero, como se ha demostrado en este texto, asumir la propiedad intelectual desde una perspectiva crítica permite crear plataformas democratizadoras de producción libre de conocimiento, como Wikipedia, que más allá de las discusiones respecto a su estatuto científico, son una fuente de referencia actual que se impone frente a otras enciclopedias, como la Británica o la misma Encarta, que gozaron de popularidad por mucho tiempo. La invitación entonces es a permear la escuela de las nuevas lógicas de lo que en este texto se ha abordado como Cultura Libre, entendida como la posibilidad de acceso, creación y difusión de los bienes culturales desde una perspectiva de lo común.

Referencias

- Benkler, Y. (2015). *La riqueza de las redes. Cómo la producción social transforma los mercados y la libertad*. Icaria: Antrazyt.
- Busse, M., y Strang, V. (2011). *Ownership and Appropriation*. Oxford: Oxford International Publishers.
- Castiblanco, R. (2016). *Interfaz hack: Lo hacker como interfaz y la propiedad intelectual como fricción*. Bogotá: Uniandes.
- Chenou, J. M., y Castiblanco, R. A. (2018). #CompartirNoEsDelito: Creating Counter-Hegemonic Spaces Online for Alternative Production and Dissemination of Scientific Knowledge. En Sierra, F., y Gravante, T. (Eds.), *Networks, movements and technopolitics in Latin America. Critical analysis and current challenges* (pp. 177-197). Obtenido desde <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65560-4>
- Congreso de la República de Colombia. (1982). *Ley 23 de enero 28 de 1982. "Sobre derechos de autor"*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (1987). *Ley 33 de 1987. Adopción Convenio de Berna para la protección de las obras literarias y artísticas*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (1989). *Decreto 1360 de Junio 23 de 1989. Por el cual se reglamenta la inscripción de soporte lógico (software) en el Registro Nacional del Derecho de Autor*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (1996). *Decreto 162 De 1996. Por el cual se reglamenta la Decisión Andina 351*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (2000). *Ley 565, febrero 2 de 2000. Por medio de la cual se aprueba el Tratado de la OMPI -Organización Mundial de la Propiedad Intelectual- sobre Derechos de Autor (WCT), adoptado en Ginebra el veinte (20) de diciembre de 1996*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (2002). *Decreto 1474 de Julio 15 de 2002. Por el cual se promulga el Tratado de la OMPI, Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, sobre Derechos de Autor (WCT), adoptado en Ginebra, el veinte (20) de diciembre de 1996*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley 1520 del 13 de Abril de 2012. Por medio de la cual se implementan compromisos adquiridos por virtud del Acuerdo de promoción comercial, suscrito entre la República de Colombia y los Estados Unidos de América, y su protocolo modificatorio*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Coombe, R. J. (1998). *The Cultural Life of Intellectual Properties*. Duke: Duke University Press Books.
- Coombe, R. J., y Herman, A. (2012). Rhetorical Virtues: Property, Speech, and the Commons on the World-Wide Web. *Anthropological Quarterly*, 77(3), pp. 559-574.
- Desición Andina. (1993). *Decision Andina 351 de 1993. Régimen Común sobre Derecho de Autor y Derechos Conexos*. Bogotá: DNDA.

- Escaño, C. (2012). *El Hombre sin la Camara*. [Video]. Bogotá.
- Fundación Karisma. (s.f.). *Compartir no es delito*. Obtenido desde <https://karisma.org.co/compartirnoesdelito/>
- Geismar, H. (2005). Reproduction, creativity, restriction: Material culture and copyright in Vanuatu. *Journal of Social Archaeology*, 5(1), pp. 25–51. <https://doi.org/10.1177/1469605305050142>
- Hann, C. (2007). The state of the art. A new double movement? Anthropological perspectives on property in the age of neoliberalism. *Socio-Economic Review*, No. 5, pp. 287-318.
- Jaramillo, P. (2013). *Las servidumbres de la globalización: viento, créditos de carbono y regímenes de propiedad en La Guajira, Colombia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Kleiner, D. (2007-Julio). Copyfarleft and Copyjustright. *Mute*, pp. 1-8.
- Kleiner, D. (2015). *El Manifiesto Telecomunista, 2004–2008*. Texto libre en la red.
- Lessig, L. (2004a). *Cultura libre*. Antonio Córdoba: Elástico.
- Lessig, L. (2004b). *Piratería*. Cultura libre. Antonio Córdoba: Elástico.
- Lessig, L. (2005). *Por una cultura libre*. Traficantes de Sueños.
- Lessig, L. (2009). *El Código 2.0*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Organización Mundial de Propiedad Intelectual. (OMPI). (1986). *Convenio de Berna para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas*. Ginebra: OMPI.
- Organización Mundial de Propiedad Intelectual. (OMPI). (1996). *Tratado de la OMPI sobre Derecho de Autor*. Ginebra: OMPI.
- Presidencia de la República. (2012). *Tratado de Libre Comercio Colombia-Estados Unidos*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Raymond, E. S. (2000a). *Cultivando la Noosfera*. Obtenido desde <https://sindominio.net/biblioweb/telematica/noosfera.html>
- Raymond, E. S. (2000b). *El Caldero Mágico*. Obtenido desde <http://www.estrellateyarde.org/wp-content/uploads/file/books/el-caldero-magico-eric-s-raymond.pdf>
- Rogel, C. (2002). *En torno a los derechos morales de los autores*. Madrid: Reus.
- Santos, B. de S., y Rodríguez, C. A. (2007). *El derecho, la política y lo subalterno en la globalización contrahegémica. El Derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita* (p. 351). Barcelona: Universidad Autónoma Metropolitana de México, Anthropos.
- Stallman, R. M. (2004). *Software Libre para una Sociedad Libre*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Strathern, M. (1999). *Property, substance and effect: Anthropological essays on persons and things*. Oxford: The Athlone Press.
- Vertov, D. (1929). *El Hombre de la Camara*. [Video]. Unión Soviética.



Parámetros de publicación Revista Educación y Ciudad del IDEP

Instrucciones para los autores y autoras de artículos para la Revista Educación y Ciudad

La revista Educación y Ciudad del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, es una publicación educativa de carácter científico de acceso abierto, cuyo público objetivo, es la comunidad científica de maestros y maestras e investigadores, en educación y pedagógica de la ciudad, la región, el país, y otras latitudes. Sus contenidos responden a los estándares básicos para cualificación de la Revista, y al mismo tiempo promueven, difunden y socialización el conocimiento educativo y pedagógico, contribuyendo con esto al debate académico. En este sentido, publica documentos que difunden los resultados de investigaciones, artículos de investigación científica y tecnológica; artículos de reflexión; y artículos de revisión, reflexiones, ensayos, experiencias y demás expresiones escritas de la educación y la pedagogía, y reconoce la presentación de trabajo interdisciplinares.

En cada edición de Educación y Ciudad se desarrolla un tema monográfico seleccionado y aprobado por el Comité Editorial. Esta publicación nació en 1997, como un instrumento para potenciar la reflexión y el debate sobre los problemas de la educación, y tiene como propósito fundamental, difundir entre los sectores comprometidos con el desarrollo de la educación en el país, los resultados de investigación, estudios, experiencias y ensayos. La revista Educación y Ciudad divulga manuscritos de calidad porque aportan elementos de originalidad, innovación, profundidad en el desarrollo temático y facilidad para compartir con los lectores y permitirles la fácil comprensión.

La revista ha previsto como disposiciones generales para la publicación, las que se describen a continuación, la cuales además se podrán ampliar y consultar en detalle en <http://revistas.idep.edu.co>

1. Los artículos deben estar a espacio y medio, tener máximo 6.000 palabras incluidas las referencias, resúmenes y palabras clave. La fuente a utilizar será Times New Roman, 12 puntos. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo las de bibliografía.
2. Es indispensable que el artículo incluya:
 - Un resumen no mayor de 90 palabras, elaborado de acuerdo con las normas establecidas para su redacción. Deberá ir en español, inglés y portugués. Al igual que el título del artículo. Cuando se trate de artículos de investigación, el autor deberá expresarlo en el resumen y declarar el enfoque metodológico que ha acogido.
 - “Palabras clave” en español, inglés y portugués. No más de 6.
 - Fecha en la cual el texto fue enviado.
 - Nombres y apellidos completos del(os) autor(es), la institución a la que pertenecen, el último título académico obtenido, la

institución en la cual lo obtuvieron, nacionalidad, número de documento de identidad (Pasaporte) y la dirección electrónica del(os) autor(es).

- Autorización para que el artículo sea publicado en la Revista Educación y Ciudad, IDEP, y se difunda a través de diversos mecanismos impresos, digitales, bases de datos, etc. (formato).
 - Consentimiento informado, debidamente firmado, en caso de incluirse testimonios, imágenes, gráficos e iconografías, etc. (formato).
3. Para la elaboración de textos de carácter académico, la presentación de referencias (bibliografía), las notas de pie de página y citas textuales, deben presentarse de acuerdo con normas de la American Psychological Association (APA). Cada cita debe ser referenciada citando la fuente y la página, sin excepción. Las notas de pie de página tendrán una secuencia numérica y debe procurarse que sean pocas y escuetas; es decir, que se empleen para hacer aclaraciones al texto. La bibliografía y/o referencias deberán igualmente ajustarse a la estructura de las normas APA.
 4. El proceso editorial para el arbitraje y/o valoración académica de los artículos, contempla:
 - Evaluación y/o arbitraje de artículos por parte de integrantes del comité editorial de la revista, editor y editor académico invitado.
 - Cumplidos los parámetros establecidos en la convocatoria y la revista, se remitirán a arbitraje de expertos temáticos.
 - Los artículos se recibirán mediante correo electrónico educacionyciudad@idep.edu.co, o tramitarse a través del OJS (ingresando a través de <http://revistas.idep.edu.co> y adelantando el registro respectivo), en los tiempos fijados por la convocatoria abierta.
 5. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la Revista para su publicación.
 6. La revista Educación y Ciudad ha previsto la recepción de artículos:
 - a. De *Revisión* (documento resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no sobre un campo en ciencia, tecnología, pedagogía, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo). Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes. Algunos textos serán solicitados por invitación del Comité Editorial teniendo en cuenta la experticia de los autores en el tema.

- b. *De Investigación* (presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación). Deberá tener cuatro partes: introducción, metodología, resultados y conclusiones y describir detalladamente la procedencia de la investigación o investigaciones aludidas. Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes.
 - c. *De Reflexión* (presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales). Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo. Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener entre treinta y cincuenta referencias recientes y relevantes.
 - d. *Experiencias* (Presenta el resultado del trabajo realizado en la práctica docente). su extensión será máximo de 4.000 palabras. Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo.
7. El formato para la compilación de fotografías, ilustraciones o bocetos debe ser capturado, escaneado o retocado a por lo menos 300 DPI y a una escala no inferior a la prevista para la impresión final. Formato: TIFF, o JPG.
 8. Los artículos podrán remitirse vía correo electrónico o a través de la página de la revista.
 9. La revista sólo recibe la postulación de artículos en el marco de las convocatorias que publica periódicamente en la página de la revista y en los medios institucionales del IDEP. Las postulaciones deberán dar cuenta del tema de la convocatoria respectiva.

Ética y buenas prácticas de la publicación

Educación y Ciudad apuesta por el desarrollo de prácticas editoriales (autores, revisores, editores) éticas y responsables. Los textos recibidos son sometidos a la revisión mediante software de detección de plagio.

Responsabilidades de los autores

Para la presentación de artículos a la revista *Educación y Ciudad* los autores se comprometen a presentar textos inéditos, a garantizar su originalidad y que ha sido ni presentado ni publicado parcial o totalmente en otra revista. Con la postulación garantizan además la autorización para su evaluación académica y la publicación impresa y digital, parcial o total, a través de diversos medios y

canales de comunicación. Los autores se comprometen además, en el caso de que la publicación del artículo en la revista sea aprobada, a realizar los ajustes que se requieran en el tiempo requerido por el equipo editorial para garantizar su circulación. No se presentará el mismo documento para publicación en otras revistas hasta obtener respuesta del Comité Editorial.

Al postular el artículo el autor o autores, mediante carta de originalidad, responsabilidad y autorización de publicación y cesión de derechos:

- expresan estar de acuerdo en la forma como aparecen en el artículo;
- confirman la no existencia de otros (as) autores (as) que deban incluirse como autores del trabajo;
- reportan y garantizan de ser necesario la información pertinente a organismos de financiación, afiliación institucional, participantes, etc.;
- aceptan que la persona que presenta el texto como autor de correspondencia será el contacto principal al que la revista enviará todas las comunicaciones durante el proceso de revisión, valoración y edición de la revista, y será esta persona la responsable de mantener comunicación con el resto de los autores, y además será quien autorice la versión final de publicación;
- garantizan no existen conflictos de intereses que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones del artículo. En caso de existir conflictos, realizarán una declaración escrita;
- autorizan al IDEP a distribuir y divulgar el artículo final en todas las formas y medios que considere convenientes; aceptan si el trabajo es aprobado, publicarlo bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution (Atribución – No comercial – Sin Derivar); y su publicación en repositorios u otras formas de almacenamiento;
- declaran la originalidad del artículo postulado y el ético uso de la información que en este se encuentren contenidos, conforme los derechos de autor. Garantizan además que para estudios realizados cuenta con los pertinentes consentimientos informados; y
- se comprometen a alertar al Comité Editorial sobre cualquier falla o error que evidencie en el artículo publicado para que sea subsanado mediante una fe de erratas, adenda, carta al editor o retiro de la publicación.

Cesión de derechos de publicación

1. El envío de los artículos implica que los autores autorizan a la institución editora para publicarlos en versión impresa en papel y también en versión electrónica y/o a través de otros medios mediante los cuales el Instituto promueva y difunda su consulta y acceso a diversos públicos. La cesión de derechos de publicación deberá remitirse con firma (consultar formato en <http://revistas.idep.edu.co>)
2. Cuando el (los) autores pone(n) a consideración del Comité Editorial un artículo, acepta(n) que: 1. Como contraprestación por la inclusión de su documento en la revista y/o en páginas

web, cada autor o coautor recibirá un ejemplar de la respectiva edición, en el caso de tratarse de autor local o nacional. Todos los autores tendrán acceso libre a la versión digital de la publicación.

Los interesados en postular sus artículos deben consultar en detalle las políticas y lineamientos de la publicación en <http://revistas.idep.edu.co>. En este portal se pueden encontrar los tutoriales para autores, los cuales facilitan información sobre registro y carga de artículos a postular. La revista recibe postulaciones en las fechas de convocatoria previstas para cada monográfico.

Revista Educación y Ciudad Indexada en:

Publindex (Colciencias), Categoría B

Latindex

Ulrich's

E revist@s

Iresie

Dialnet

ERA

Google Metrics

Google Académico

Actualidad Iberoamericana

¿Dónde lo publico?

Credi

Clase

Worldcat

Rebiun

EBSCO

DOAJ

Recepción de artículos

OJS: <http://revistas.idep.edu.co>

Correo electrónico educacionyciudad@idep.edu.co

Av. Calle 26 No. 69D-91 Centro Empresarial Arrecife

Torre Peatonal, Oficinas 805 – 806 – 402A – 402B

Bogotá, D. C. Colombia

Tel.: 2630603

ISSN 0123-0425
Web-Online 2357-6286



9 770123 042003

GRUPOS - LIBROS - ALUMNOS - EDUCACIÓN - ARTE - WEB - REDES - WHATSAPP - CINE - TELEVISIÓN

CULTURA



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

IDEP