

REFLEXIONES Y POSIBLES CONSTRUCCIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL A PARTIR DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE LENGUA Y LITERATURA

Autor/es: RODRÍGUEZ, Claudia María del valle.

Institución de procedencia: IPEA Y M N° 243 Eduardo Olivera (Pilar- Córdoba)

Dirección electrónica: claurod57@hotmail.com

Eje temático: Los jóvenes y los espacios mediático-tecnológicos. Alfabetización digital.

Campo metodológico: Experiencia educativa.

Palabras clave: alfabetización digital, evaluación, prácticas docentes.

Resumen

La escuela secundaria forma parte hoy de un contexto global y virtual- quizás ambiguo, frágil, líquido- que se opone, desde ciertas miradas, a aquella construcción sólida, segura y perdurable de la Modernidad. La convergencia cultural ha modificado las formas de relacionarse de los individuos a través de la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esta perspectiva posibilita comprender a las TIC no sólo como instrumentos, sino como un territorio en el que se generan diferentes relaciones sociales, prácticas y representaciones. Al mismo tiempo, las TIC traen consigo nuevos lenguajes, nuevas formas de leer y escribir, una lógica propia, una manera de utilizarlas y de funcionamiento que transforman los modos de vinculación en el ámbito escolar.

El trabajo intenta abrir interrogantes al respecto y narra la planificación e implementación de una clase destinada a estudiantes de tercer año del Nivel Medio que se diseñó con el objetivo de reconocer las características y recursos utilizados en el género policial. Del mismo modo, se exponen algunas reflexiones acerca de la existencia de un proceso mixto o mixtura entre prácticas docentes “tradicionales” y “digitales”; también sobre la posibilidad de ensayar estrategias didácticas que abren

otras alternativas como, por ejemplo, la hiperficción constructiva; y la inclusión de nuevas formas de evaluación a partir del análisis y reflexión de las prácticas educativas llevadas a cabo por los propios estudiantes.

1. Introducción

La escuela secundaria forma parte hoy de un contexto global y virtual- quizás ambiguo, frágil, líquido- que se opone, desde ciertas miradas, a aquella construcción sólida, segura y perdurable de la Modernidad. La convergencia cultural ha modificado las formas de relacionarse de los individuos con los agentes culturales a través de la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta perspectiva posibilita comprender a las TIC no sólo como instrumentos, sino como un territorio en el que se generan diferentes relaciones sociales, prácticas y representaciones. Al mismo tiempo, las TIC traen consigo nuevos lenguajes, nuevas formas de leer y escribir, una lógica propia, una manera de utilizarlas y de funcionamiento que transforman los modos de vinculación en el ámbito escolar. Ante este panorama surgen interrogantes claros: ¿Cómo y qué es necesario aprender en este mundo digital? ¿Cómo se resignifican las estrategias de enseñanza - aprendizaje cuando se incorporan las TIC al aula? y, más específicamente, en lo que compete al área disciplinar de Lengua y Literatura: ¿de qué manera incluir los cambios/transformaciones de las formas y los contenidos de las producciones textuales para un aprendizaje auténtico?

El siguiente trabajo intenta responder esas preguntas y narra la planificación e implementación de una clase destinada a estudiantes de tercer año del Nivel Medio que se diseñó con el objetivo de reconocer las características y recursos utilizados en el género policial; además, de plantear la posibilidad de crear y editar colaborativamente una historieta digital. En primer lugar, se presenta el plan didáctico propuesto que incluye la fundamentación de los objetivos enunciados, de los contenidos seleccionados y de los recursos utilizados. Luego, se describe la puesta en práctica, detallando los obstáculos, las dificultades percibidas como así también los logros obtenidos durante la implementación. Por último, se exponen algunas reflexiones finales acerca de la existencia de un proceso mixto o mixtura entre prácticas docentes tradicionales y

digitales; también sobre la posibilidad de ensayar estrategias didácticas que abren otras alternativas como, por ejemplo, la hiperficción constructiva; y la inclusión de nuevas formas de evaluación a partir del análisis y reflexión de las prácticas educativas llevadas a cabo por los propios estudiantes.

2. Referentes teórico-conceptuales

La planificación, puesta en práctica y posterior análisis de esta clase permiten vislumbrar estrategias, alternativas, dudas, certezas e improvisaciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua y Literatura. Así, en una primera instancia, aparece la necesidad de articulación entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento tecnológico y el pedagógico. Este enfoque, denominado TPACK¹, aporta a la didáctica de la disciplina ya que en la práctica concreta el docente debe considerar cada uno de los componentes. Según Schavelson -citado por Valverde Berrocoso- varios son los saberes implicados en este modelo:

“...*declarativo* (saber qué, lo cual incluye definiciones, términos, hechos y descripciones), *procedimental* (saber cómo, es decir, secuencias de pasos para completar una tarea o subtarea), *esquemático* (saber por qué; se extrae de los dos anteriores conocimientos y crea principios y modelos mentales) y *estratégico* (saber cuándo y dónde usar un determinado conocimiento y estrategias como planificación y solución de problemas junto con el control del progreso hacia una meta)” (Valverde Berrocoso, 2010:216).

En este marco se genera un proceso mixto o mixtura entre prácticas docentes tradicionales y prácticas educativas digitales. Es decir, que el mismo sujeto enseñante aparece atravesado por su modo de vinculación con las nuevas tecnologías lo que provoca una convivencia, en la dinámica escolar cotidiana, de propuestas didácticas que no contemplan el potencial de las TIC y otras en las que sí son incorporadas. Al respecto sostiene Inés Dussel:

¹ Esta denominación deriva de sus siglas en inglés, *Technological Pedagogical Content Knowledge*. Algunos autores que trabajan en el desarrollo de este marco teórico metodológico son: Shulman Mishra y Koehle, Judi Harris, entre otros.

“(...) las nuevas tecnologías tienen lógicas y modos de configurar el conocimiento muy diferentes a los de la escuela. Las primeras funcionan en base a la personalización, la seducción y el involucramiento personal y emocional, y suelen ser muy veloces y con una interacción inmediata. La escuela, en cambio, es una institución basada en el conocimiento disciplinar, más estructurada, menos exploratoria, y con tiempos y espacios determinados de antemano, más lentos y menos porosos. Cabe esperar entonces un proceso de negociación y de reacomodamiento de la institución escolar que no será automático ni inmediato, y que no debería ser leído solo como resistencia al cambio” (Dussel, 2011:13).

De ahí que el rol del profesor sea central al momento de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos prescriptos, los tiempos y los espacios escolares, por un lado, y la actividad que despliegan los alumnos para aprehenderlos, por otro.

Sin embargo, existe algo en la intervención educativa asociado al orden de lo imprevisible. En la experiencia narrada, aparece una noción que Estanislao Antelo define como lo incalculable, es decir, lo que escapa a todo cálculo y está ligado al encuentro con el otro: el sujeto que aprende (Antelo, 2005:1). Así, por ejemplo, la utilización de teléfonos celulares como recurso tecnológico no estaba contemplada en el plan de clase pero se incluyó a partir de sus propias experiencias como jóvenes, de sus formas de conectarse al mundo... En palabras del académico Nicholas Burbules los estudiantes, en la actualidad, aprenden de muchas maneras, en todas partes y todo el tiempo (Magadán, 2012:4).

En este contexto de aprendizaje ubicuo, según Cope y Kalantzis: “los profesores tienen que comprometerse como miembros y co-diseñadores de dichas comunidades cosmopolitas de aprendizaje, siempre al lado de los aprendices, junto a ellos en sus itinerarios de aprendizaje” (Cope y Kalantzis, 2009:12). Entonces, si bien la improvisación implica un hacer repentino, sin que el entorno lo espere, y puede pensarse como un acto natural, como una acción resuelta sin haber sido planeada con anterioridad, en general está sujeta o soportada por una estructura previa u andamiaje

a cargo del profesor. A su vez, el hecho de improvisar constituye un estímulo a la creatividad, fomenta una actitud activa por parte del grupo y permite descentrarse de la búsqueda del resultado en pos de valorar el acontecer áulico.

En una segunda instancia, aparecen así las posibilidades de ensayar, en el campo disciplinar de la Lengua y la Literatura, estrategias didácticas que se abren a otras alternativas como, por ejemplo, la hiperficción constructiva. La española Susana Pajares Tosca define este concepto como un tipo de narrativa hipertextual que permite que varias personas puedan escribir una historia a través de la red, o sea que se constituye como un ejemplo de autoría compartida (Pajares Tosca, 1997:5). La lectura del cuento y la producción de la historieta en clave policial se realizó a partir de un trabajo colaborativo que involucró un proceso de escritura donde confluyeron varios autores. La tarea resuelta se basa en la responsabilidad que comparten los participantes para mejorar el conocimiento de todos a partir de escuchar las opiniones de otros, de buscar acuerdos e instrumentar juntos las soluciones generadas por el grupo. Este tipo de producciones textuales colaborativas permite aprovechar el enorme potencial educativo que brindan las tecnologías.

Finalmente, en tercer lugar, la experiencia pedagógica realizada permite, también una reflexión sobre las formas evaluativas planteadas desde la práctica docente en términos de la evaluación auténtica. Según Carles Monereo Font:

“(...) una evaluación auténtica se caracteriza por valorar especialmente el proceso de decisión necesario para resolver un problema complejo, en el que deban activarse y aplicarse coordinadamente distintos conocimientos y competencias, y haya que demostrar la capacidad estratégica imprescindible para autorregular la propia conducta y ajustarse a los cambios inesperados, justificando posteriormente las acciones efectuadas” (Castelló, 2009:12).

Entonces, es fundamental que los estudiantes se familiaricen con métodos e instrumentos que difieren de la evaluación tradicional y sean acordes al trabajo con TIC.

De esta manera, se manifiesta una continuidad de tiempos, de modos de trabajo, de organización y actividades didácticas.

3. Aspectos metodológicos

Desde el área de Lengua y Literatura en el Nivel Secundario pueden percibirse ciertos desafíos y oportunidades al momento de integrar las TIC en el aula. Los recientes planteos teóricos de la disciplina coinciden en propiciar prácticas de lectura y escritura que ahonden en la expresión particular de cada estudiante, en los vínculos que se construyen con el medio circundante y en las fortalezas/ debilidades individuales con el objetivo de promover aprendizajes de calidad. Así, desde un enfoque sociocultural se entiende “la lectura y la escritura como una práctica, como actos socioculturales a través de los que los ciudadanos desarrollamos nuestra actividad vital en una comunidad letrada” (Cassany, 2006:6). Es, a partir de esta mirada, que se diseñó e implementó una clase referida al género policial cuyos objetivos fueron que los estudiantes pudieran reconocer las características y recursos utilizados en este tipo particular de relato; crear y editar una historieta a partir de la escritura de un texto narrativo breve, como lo es el cuento; y participar colaborativamente en la producción de cómics (es decir, dibujar, aportar ideas, crear personajes o tramas policiales).

La clase se dictó en un tercer año del IPEA y M n° 243 “Eduardo Olivera” – ubicada en la localidad de Pilar, provincia de Córdoba- que cuenta con veinticuatro alumnos. El grupo ha compartido un trayecto educativo común, posee lazos firmes de amistad y una modalidad de trabajo similar. En tanto la temática planteada corresponde a una de las unidades de la planificación anual del curso. En este sentido, el tema abordado pertenece al Eje EN RELACIÓN CON LA LITERATURA de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios establecidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006) e implica:

- Leer, analizar e interpretar cuentos y novelas que posibiliten adquirir la noción de género como principio de clasificación de los relatos: en este caso, policial de enigma;

- Reconocer reglas propias del género: personajes típicos (investigador-víctima-sospechosos); los indicios que orientan la resolución del enigma y las acciones dilatorias para mantener el suspenso;
- Observar las modalidades que asume el narrador (testigo, primera persona desde la voz del investigador, entre otras);
- Escribir textos narrativos originales y diversos;
- Reescribir textos variando el género.

La propuesta didáctica se construyó, concretamente, a partir de tres consignas: en primer lugar los estudiantes debían leer el cuento titulado “Una coartada a prueba de bomba” de Giorgio Scerbanenco (extraído de *Demasiado tarde*, Barcelona, Brughera, 1983) y comentarlo en el grupo. Luego, se solicitó la elaboración de una storyboard (a modo de borrador) que incluyera los elementos característicos del relato policial. En este punto se sugerían algunas aplicaciones como el Paint para diseñar algunos de personajes, de los espacios y las pistas que surgieran de la lectura del texto. Finalmente, para el diseño definitivo de la historieta policíaca se recomendó el uso del programa educativo Play Comic.

La clase se inició con gran expectativa; rápidamente se organizaron los grupos a partir de la disponibilidad de netbooks distribuidas por el Programa Conectar Igualdad (únicamente cuatro dado que el resto de los alumnos tenía la máquina bloqueada, sin batería o simplemente rota)². Las consignas de trabajo se escribieron en el pizarrón y se aclararon las dudas oralmente. Luego, se repartieron las fotocopias del cuento para la lectura compartida. Durante el desarrollo se generó un buen clima de trabajo y se posibilitó, a través de la propuesta, el trabajo colaborativo. También, se logró motivar la discusión sobre el contenido teórico abordado (elementos de la narración, características del género policial, construcción de la historieta). Incluso, en el marco de la tarea solicitada, se pusieron en juego estrategias interesantes de resolución de

² Si bien el colegio no tiene instalado aún el piso tecnológico y el Laboratorio de Informática se utiliza puntualmente para asignaturas específicas como, por ejemplo, Educación Tecnológica; muchos alumnos poseen y usan teléfonos celulares con conexión Wi-Fi en las aulas.

problemas; por ejemplo: el uso de imágenes del buscador Google para el boceto de los personajes - mediante una conexión Wi Fi desde el teléfono celular-. Si bien no se pudo completar toda la secuencia planificada y quizás el número de netbooks fue insuficiente, se cumplieron gran parte de los objetivos propuestos.

Algunas cuestiones quedaron pendientes como ser lograr una continuidad en el trabajo con TIC, un sostenimiento en el tiempo, más allá de una actividad áulica aislada y la incorporación explícita, como contenido, de la oralidad ya que como sostiene Ramírez Martínez los medios tecnológicos pueden contribuir significativamente al desarrollo de la expresión oral de calidad (Ramírez Martínez, 2002:69). Otro punto pendiente fue la necesidad de reflexión sobre el uso de la lengua y sus normas ya que se detectaron varios errores ortográficos y de sintaxis en construcciones textuales mínimas.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

La utilización de las tecnologías hace posible el aprendizaje en cualquier lugar (la escuela, la universidad, el hogar, el trabajo, los espacios de ocio, etc.) y esta ubicuidad contribuye tanto a la aparición de nuevos escenarios educativos como a profundos procesos de transformación de la escuela tradicional (Coll, 2009:114). En este sentido, la experiencia pedagógica relatada da cuenta del rol profesional docente como intermediario en un contexto de incertidumbre, como un agrimensor de lo incalculable... Esta misma idea permite, además, captar la convivencia obligada y enriquecedora -en una misma aula, en un mismo sujeto enseñante- de prácticas mixtas: tradicionales y digitales.

En este marco, y en el área de Lengua y Literatura particularmente, al diseñar situaciones de enseñanza que involucren prácticas de lectura y escritura se debe propiciar aquellas que favorezcan el progreso de los alumnos como lectores y escritores autónomos y críticos. Como docentes existe una responsabilidad de brindar a los estudiantes múltiples y permanentes oportunidades de participar activamente para que el espacio escolar se constituya así en una comunidad de aprendizaje. Las nuevas

formas de leer/escribir que habilitan las TIC amplían los horizontes del quehacer del lector/ escritor y, al mismo tiempo, modifican el tiempo y el espacio en donde las prácticas de lectura y escritura se ponen en juego.

Para finalizar este recorrido, y en este (re) pensar de las prácticas educativas en el nivel secundario, se puede decir que las implicancias del cambio de perspectiva son evidentes también en función de las formas de evaluación como se mencionó anteriormente.

Este trabajo refleja el interés que existe sobre los usos que los sujetos adolescentes hacen de las tecnologías en el ámbito de la escuela y cuál es el aporte concreto con respecto a la transformación del conocimiento. César Coll lo resume de esta manera:

“(...) no es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Coll, 2009:115).

5. Bibliografía

Antelo, E. (2005), Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. Disponible en: <http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/incalculablecem.pdf> (última consulta: noviembre del 2014).

Burbules, N. (2009), “El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas”, entrevista de Fabián Bosoer, *Clarín*, 24 de mayo. Disponible en: <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm> (última consulta: octubre de 2013).

Cassany, D. (2006). "Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo". Disponible en: <http://www.leer.es> (última consulta: noviembre del 2014).

Coll, C. (2009), "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", en Carneiro, R., Toscazo, J. C. y Díaz, T. (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009), "Aprendizaje ubicuo", en *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*, Champaign, University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana.

Dussel, I. (2011), "Aprender y enseñar en la cultura digital". Disponible en: <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf> (última consulta: noviembre del 2014).

Magadán, C. (2012), "Clase 1: Enseñar y aprender con TIC: nuevos espacios, otros tiempos", Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Monereo, C. (2009), La autenticidad de la evaluación en CASTELLÓ M. (Coord) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona, Edebé, Innova universitas.

Pajares Tosca, S. (1997), "Las posibilidades de la narrativa hipertextual", en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 6.

Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm (última consulta marzo del 2014).

Ramírez Martínez, J. (2002), "La expresión oral", en *Contextos educativos*, 5, pág. 57-72. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498271> (última consulta: diciembre del 2013).

Valverde Berrocoso, J., et al (2010), "Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC", en *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 11, Nº1, febrero, 203-229. Disponible en: <http://goo.gl/hABU9X> (última consulta: noviembre del 2014).