

Cuadernos del IICE N° 12 | ISSN 2618-5377

Enseñar y aprender con medios digitales

Orientaciones para una mirada reflexiva

Virginia Saez
Ana Paula Cappadona
[coordinadoras]

IICE : Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Decanato

Lic. Ricardo Manetti
(decano)
Dra. Graciela Morgade
(vicedecana)

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**

Dra. Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Dra. Sofía Thisted

Secretaría de Posgrado

Dra. Claudia D'Amico

**Secretaría de
Investigación**

Dr. Jerónimo Ledesma

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Cdor. Leandro Iglesias

**Secretaría de
Transferencia
y Relaciones**

**Interinstitucionales e
Internacionales**

Lic. Martín González

**Subsecretaría de Políticas
de Género y Diversidad**

Dra. Ana Laura Martín

**Subsecretaría de Políticas
Ambientales**

Dr. Jorge Blanco

**Subsecretaría de
Bibliotecas**

Lic. María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**

Ed. Matías Cordo

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Serie de revistas especializadas

Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación

ISSN 2618-5377

Nº 12 (agosto de 2023)

Consejo de redacción de los Cuadernos del IICE

Myriam Feldfeber (Directora)

María Inés Maañón (Secretaria Académica)

Marcela Kurlat (Investigadora)

Equipo editorial

Edición y corrección: Marina Gergich y María Cecilia Paredi

Diseño gráfico: Alfredo Stambuk

Diagramación: Santiago Basso

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Filo:UBA

Puan 480, 4º piso, of. 440 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2870

iiceuba@filo.uba.ar | iice.institutos.filo.uba.ar

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213

info.publicaciones@filo.uba.ar | <http://publicaciones.filo.uba.ar>

ÍNDICE

- 4 Cuadernos del IICE, por Myriam Feldfeber
- 5 Presentación del Cuaderno N° 12
- 7 Sobre las autoras y los autores
- 19 Introducción. La construcción de una mirada pedagógica sobre los medios digitales. *Virginia Saez y Ana Paula Cappadona*
- 27 Capítulo 1. La información en la web. Búsqueda de información y el trabajo con las noticias falsas. *Virginia Saez y Micaela Sol Percara*
- 37 Capítulo 2. ¿Qué material voy a usar en mis clases? Curaduría de contenidos y recursos digitales. *Amalia Güell y Virginia Saez*
- 46 Capítulo 3. Memes en las clases. *Dafne Carp*
- 54 Capítulo 4. Los recursos audiovisuales con potencialidad para promover una formación reflexiva. *Ana Paula Cappadona, Mauricio Cordero Racig y Diego Berenstein*
- 66 Capítulo 5. De consumidores de medios audiovisuales a productores. Uso de YouTube en la enseñanza. *Lucio Nemirovsky, Micaela Sol Percara y Pablo Pellegrino*
- 79 Capítulo 6. Uso de Instagram en la enseñanza. *Amalia Güell y Lucio Nemirovsky*
- 88 Capítulo 7. Los videojuegos y sus potencialidades educativas. *Dafne Carp*
- 96 Capítulo 8. Tecnologías y medios digitales. Notas útiles para el trabajo docente. *Andrea Iglesias*
- 116 Capítulo 9. La evaluación de los aprendizajes desde una mirada multirreferenciada. Aportes para contextos de presencialidad y virtualidad. *María Florencia Di Matteo y Lorena Sanchez Troussel*

Cuadernos del IICE

Material de trabajo para educadoras y educadores

Cuadernos del IICE. Material de Trabajo para Educadoras y Educadores constituye una nueva línea de publicaciones que tiene por objetivo poner en circulación conceptos, ideas y reflexiones surgidos de la investigación educativa para pensar, recrear e interrogar la práctica pedagógica en los diversos espacios en que esta se desarrolla.

A través de este material nos proponemos aportar a la construcción de un espacio de diálogo entre los saberes que construyen los equipos de investigación del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación y los saberes que circulan en otras instituciones y ámbitos del campo educativo. Por ello, cada número contiene categorías y conceptualizaciones con las cuales analizamos e interpelamos la realidad, registros tomados en el trabajo de campo, referencias documentales y bibliográficas, entre otros aportes.

Con esta colección, destinada a docentes de diversos niveles, estudiantes, educadoras y educadores populares e integrantes de espacios educativos en sentido amplio, apostamos a expandir los canales y a potenciar los modos de difusión pública de los conocimientos que se producen en la Facultad de Filosofía y Letras a fin de generar nuevas formas de interacción con otras y otros sujetos y colectivos comprometidos en la construcción cotidiana de una educación emancipadora.

Las y los invitamos a armar su propio recorrido por esta propuesta.

Myriam Feldfeber

Presentación del Cuaderno Nº 12

Este Cuaderno es producto del trabajo conjunto desarrollado en el marco de distintos proyectos actualmente en ejecución, que tienen sede en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA):

- Proyecto de Fortalecimiento y Divulgación de los Programas Interdisciplinarios (PIUBAS) “Desafíos digitales para una formación reflexiva. Aportes para el trabajo docente en tiempos de educación híbrida”. Resolución (CD) RESCC-2021-1463-E-UBA-REC. (Código: PIUBAS_2022_04_04). Directora: Andrea Iglesias. Co-directora: Virginia Saez.
- Proyecto UBACyT: “La construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas” Resolución (CS) 345/2020 (Código: 20020190200224BA). Directora: Virginia Saez.
- Proyecto PICT: “La Educación Mediática en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas”. Resolución RESOL-2021-15-APN-DANPIDTYI#ANPIDTYI (Código: PICT-2019-01850). Directora: Virginia Saez.

Se presentan tanto los aportes del equipo como los de colegas con quienes articulamos en el marco de los proyectos mencionados. Agradecemos al IICE por esta oportunidad de poder brindar muchos de los aprendizajes que hicimos en la tarea de investigar, producto del trabajo en forma conjunta y colaborativa con los educadores y estudiantes.

Consideramos la pospandemia como una oportunidad para pensar la educación de otro modo, sobre la base de preguntas profundas y fundantes, que no se resuelven con un cambio de tecnologías o de utilización de recursos. La cultura digital adquiere, en el presente, una renovada significación para las instituciones educativas y formadoras, y, en pos de una convivencia democrática, también demanda a las escuelas nuevas prácticas y saberes.

En este material presentamos ideas para fortalecer la alfabetización mediática e informacional y formar una ciudadanía digital plena, responsable y participativa, capaz de interpretar los problemas y conflictos sociales contemporáneos de un mundo global y digital. Cada uno de los capítulos aporta claves y orientaciones para crear propuestas educativas que permitan a estudiantes y docentes desarrollar un pensamiento reflexivo que posibilite analizar un mundo digital cambiante y complejo, proyectando este pensamiento hacia la acción social y hacia el futuro.

El Cuaderno contiene, además de los capítulos que desarrollan su secuencia temática, algunas secciones, pequeños contenidos de expansiones temáticas, que presentan selecciones literarias, documentales, audiovisuales y normativas. Tiene también itinerarios para seguir aprendiendo sobre el tema mediante una organización de bibliografía, documentación y material audiovisual. Consideramos la alfabetización mediática e informacional constitutivamente como una praxis transformadora, que permite problematizar e intervenir sobre el mundo social.

Entendemos también que la Universidad pública debe desarrollar un rol fundamental en la construcción y divulgación de este conocimiento. Con mucha alegría los y las invitamos a recorrer entonces estas propuestas que, esperamos, puedan nutrir las bibliotecas de estudiantes y docentes para seguir pensando y trabajando de forma conjunta por una sociedad más justa y democrática.

Sobre las autoras y los autores

Virginia Saez



Doctora en Educación y Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Realizó su posdoctorado en Comunicación, Medios y Cultura en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es investigadora asistente del consejo nacional de investigaciones científicas y técnicas (Conicet) con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA. En dicho instituto dirige tres proyectos de investigación (FiloCyT, UBACyT y PICT) sobre las relaciones entre los medios de comunicación y la escuela: la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación, la educación mediática, las representaciones mediáticas de la escuela y los efectos simbólicos que producen, a partir de combinar enfoques teóricos e instrumentos metodológicos del campo de la Educación. Se desempeña como docente regular del Profesorado de la Facultad de Ciencias

Sociales, UBA, sede del proyecto de divulgación y transferencia Piubamas. Es categoría IV del Programa de incentivos a docentes investigadores del Ministerio de Educación de la Nación.

Correo electrónico: educaciondelamirada@gmail.com

Sitio web: <http://educaciondelamirada.com/>

Ana Paula Cappadona



Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA. Investigadora en formación, participa del equipo de investigación FiloCyT dirigido por la doctora Virginia Saez, radicado en el IICE. Su línea de indagación actual se centra en comprender los desafíos pedagógicos y didácticos ligados a la mediación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza dentro de la formación docente.

Correo electrónico: ani.cappadona@gmail.com

Dafne Carp



Estudiante de letras en la orientación de lingüística en la UBA. Investigadora estudiante de los proyectos UBACyT y FiloCyT dirigidos por la doctora Virginia Saez. Becaria UBACyT en el proyecto “Nuevos modos de construcción de conocimiento en la era digital. Un estudio sobre los modos semióticos de los videojuegos *fortnite* y *clashroyale*”. También participa en el proyecto de transferencia del Programa Interdisciplinario de la Universidad de Buenos Aires (PIUBA) coordinado por Virginia Saez.

Correo electrónico: dafnecarp@gmail.com

Micaela Sol Percara



Estudiante de Ciencias de la Educación en la orientación Educación, Comunicación y Tecnologías de la Universidad de Buenos Aires. Cursa el Profesorado de Educación Inicial en la Escuela Normal Superior N°1 "Pte. Enrique Sáenz Peña". Ha trabajado como educadora tanto en ámbitos de educación formal como educación no formal. Actualmente se desempeña como docente de inglés de nivel primario en la escuela Master College.

Correo electrónico: micpercara@gmail.com

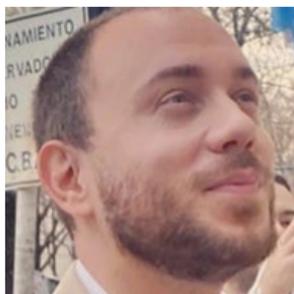
Diego Berenstein



Licenciado y Profesor en Sociología (UBA), Magíster en Investigación en Ciencias Sociales (UBA), doctorando en Sociología (Unsam). Posee diplomaturas superiores en educación superior y enseñanza (UBA, Clacso, Flacso). Docente en Sociología en el CBC-UBA, Alfabetización Académica en UPE, Sociología (Escuela de la Ciudad) y en IUNMa (Madres de Plaza de Mayo). Fue docente y coordinador en el Instituto Superior. Actualmente participa como investigador en “Las políticas de acompañamiento a estudiantes: dispositivos y estrategias institucionalizadas que colaboran en el proceso de construirse estudiante universitario. El caso de la Universidad Provincial de Ezeiza” (Dirección: Andrea Molinari) y en “La construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas” (PIUBA, FONCyT) a cargo de Virginia Saez.

Correo electrónico: diego.berenstein@gmail.com

Mauricio Cordero Racig



Licenciado y Profesor en Psicología por la Facultad de Psicología de la UBA. Maestrando en Políticas Públicas en Educación por la UNIPE. Fue docente (Derechos Humanos, Ciudadanía, Filosofía, Psicología, entre otras) asesor y capacitador en nivel medio. Actualmente, enseña en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Provincial de Ezeiza. Realizó estudios de especialización en Psicoanálisis (Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires Dist. XV y UCES). Participa en el Programa Interdisciplinario de la Universidad de Buenos Aires (PIUBA) coordinado por Virginia Saez.

Correo electrónico: mauriciocorderoracig@gmail.com

Lucio Nemirovsky



Es estudiante de Ciencias de la Educación en la UBA, con orientación en Política y Administración Educativa. Ha trabajado como educador no formal, tanto en espacios de recreación educativa como de educación popular en terrenos argentino y brasileño. Se ha desempeñado en la investigación como ayudante en la sistematización de datos y encuestador. Actualmente, lleva adelante su propia investigación en el marco de su Proyecto UBACyT a cargo de Virginia Saez y contribuye al equipo editorial de la revista estudiantil *Puantástica*.

Correo electrónico: LuchoNemi@gmail.com

Pablo Pellegrino



Profesor de Ciencias de la Comunicación. Desde el año 2005 trabaja en el Normal N°5 de Barracas como profesor en el nivel medio de las materias relacionadas con el campo de la comunicación. Junto con los estudiantes ha filmado más de 26 cortos que fueron presentados en diversos festivales juveniles, además de realizar producciones gráficas y radiales. Desde el año 2009 es coordinador de los talleres y docente del Taller de Radio de la Escuela de Reingreso “Trabajadores Gráficos” de La Boca. Trabajó para las Fundaciones SES y Uniendo Caminos en programas educativos en los barrios de San Roque, San Lorenzo (San Fernando), Malaver, Villate de Vicente López y la Villa 21-24. Allí desempeñó tareas de coordinación de programas de voluntariado, recreación de jornadas juveniles y organización de la “Semana por los Derechos de la Juventud” realizada en Chapadmalal en 2007. Es docente auxiliar de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (UBA) desde 2010. Fue columnista en FM Palermo y escribió para la revista *La Maquinista*.

Correo Electrónico: pablojpellegrino@gmail.com

Amalia María Güell



Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la UBA, Especialista en Educación y TIC por Flacso, Maestra normal superior y Profesora de Lengua y Literatura. Ha trabajado como docente en todos los niveles del sistema y en diferentes cargos docentes y de gestión. Actualmente, es docente de Nivel Superior en Formación Docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en la UNA y en la ENS N°8. Coordina el Programa de Acciones e Investigaciones Educativas de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras. Es capacitadora del Equipo de Generalistas en Escuela de Maestros de CABA para el nivel secundario. Forma parte del equipo de Investigación dirigido por Virginia Saez.

Correo electrónico: amaguell@gmail.com

Andrea Iglesias



Es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y posee un posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (UBA). Es Licenciada en Ciencias de la Educación, Licenciada en Historia y Profesora de Historia por la UBA. Actualmente, es becaria posdoctoral de Conicet, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA). Dirige e integra distintos equipos de investigación y divulgación de la Ciencia y la Tecnología con sede en el IICE. Su línea de investigación actual es la formación y el trabajo docente en relación con la inserción laboral de los profesores de escuela secundaria y la utilización de las tecnologías digitales. Es docente del Departamento de Ciencias de la Educación y de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA. Asimismo, es formadora en Institutos Superiores de Formación Docente y profesora en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires.

Correo electrónico: andreaiglesias.tics@gmail.com

María Florencia Di Matteo



Es Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Didáctica, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la UBA. Fue becaria de Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA. Integra el programa de investigación “La clase escolar” del IICE. Se desempeña como docente de Didáctica General en la UBA y en la UNLu, en cursos de posgrado de la UBA y en institutos de formación de docente de CABA.

Correo electrónico: mfdimatteo@gmail.com

Lorena Sanchez Troussel



Es Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora y Licenciada en Ciencias de Educación por la UBA y Profesora de Enseñanza Primaria. Fue becaria de Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Se ha desempeñado como docente, asesora y coordinadora en instituciones escolares. Integra el programa de investigación “La clase escolar” del IICE y se desempeña como docente en el área de Didáctica en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Río Negro.

Correo electrónico: lorenasancheztroussel@gmail.com

Introducción

La construcción de una mirada pedagógica sobre los medios digitales

Virginia Saez

Ana Paula Cappadona

Desde una mirada interdisciplinaria reflexionamos sobre los usos pedagógicos de distintos medios y formas de representación a través de las cuales es posible promover la construcción de aprendizajes significativos. Identificamos la necesidad de actualizar el diálogo sobre la utilización de los medios digitales como práctica cultural en constante cambio, bajo la advertencia de que, en un entorno mediático cada vez más dirigido por los imperativos del libre mercado, es prudente distanciar a la Educación Mediática como solución individualista, en la que se traslada el problema de la desinformación a la educación de la niñez y la juventud. Aunque en apariencia se trata de formar a la futura ciudadanía, si no se mejora la regulación pública del sistema mediático no se producirá una solución efectiva. Por consiguiente, si bien la EM podría ser parte de la respuesta, no es suficiente por sí sola.



Desigualdades sociales y brechas culturales y digitales



Necesitamos claridad pedagógica acerca de lo que nuestros estudiantes necesitan saber sobre estos medios. Esto es mucho más que una cuestión de habilidades técnicas o funcionales, se plantea desarrollar una comprensión amplia y profunda de formas culturales y de procesos de comunicación. Identificamos la exigencia de una educación mediática reflexiva que les permita comprender cómo se produce la información, cómo circula, cómo se consume, y cómo llega a tener sentido.

En ocasiones, la comunidad educativa demanda que la escuela atienda a la realidad; estimamos que hoy esta se inscribe en la necesidad de atender a nuevas formas de conocimiento, a la inmediatez y velocidad con las que la información circula en la trama social y, fundamentalmente, a la atención de múltiples variables que se introducen en los procesos comunicativos (Litwin, 2010). Ello implica, además, el reconocimiento del impacto de las tecnologías en las formas de vida, comunicación y en los procesos de producción del conocimiento, por lo cual, si bien las tecnologías se presentan en ocasiones con un aura de modernidad trastocando el decorado de la enseñanza (Litwin, 2010), ha de ser parte del oficio docente dotarlas de significados en el marco de una propuesta pedagógico-didáctica.

Esto nos convoca a interpelar la idea de *alfabetizaciones básicas* (Dussel, 2007), a reflexionar sobre los saberes que resultan dominantes en nuestra sociedad en relación con la influencia signifi-

cativa de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ello supone contemplar la complejidad y diversificación de las formas de representación desde procesos de escritura hasta el abanico extenso de posibilidades tecnológicas de las que disponemos para “capturar”, registrar la realidad, en la que la imagen ocupa un espacio significativo.

En consecuencia, convocamos a las/os docentes a interpelarse en torno a enseñar a leer y escribir en qué contextos, qué rasgos significativos adquieren los procesos de lectura y escritura en el mundo contemporáneo donde las pantallas predominan, y qué competencias consideran que son indispensables desarrollar en una formación básica en pos de contribuir a la formación de ciudadanos en un escenario con preeminencia digital.

Reflexionar sobre nuevas alfabetizaciones implica la enseñanza de nuevos lenguajes, que no se remiten al registro oral o escrito, sino a la complejidad y multiplicidad de maneras en que tanto lo escrito, lo oral, lo gestual como lo audiovisual se entraman en hipertextos accesibles en internet (Dussel, 2007:8). Nos remitimos a una alfabetización mediática que ha de contemplar no solo una cultura de la imagen, sino también el aspecto lúdico, de entretenimiento, que se teje en los intercambios que se promueven en la red. Allí radican representaciones de las infancias y juventudes contemporáneas, que se instalan como hegemónicas en el discurso mediático. En ocasiones, tales representaciones se encuentran conformes a intereses mercantiles, direccionando preferencias y consumos, instalándose como *tatuajes culturales* (Mc Laren, 1995) en subjetividades en permanente formación.

Los medios digitales no suponen únicamente un recurso pedagógico que permite habilitar un abanico extenso de posibilidades de expresión dentro del aula, sino que suponen, en el mundo contemporáneo, un escenario productivo y recreativo de la cultura, instalando nuevas formas de producción y circulación de saberes. En una coyuntura social caracterizada

por el exceso de información a la que los estudiantes tienen acceso, la educación, estimamos, ha de asumir el desafío de enseñar a plantear preguntas, formular reflexiones en torno a la información que circula desde ópticas subjetivas singulares o bien colectivas, e identificar las formas de ser sujeto en el mundo contemporáneo que son en apariencia legítimas frente a otras relegadas al margen, es decir, advertir los procesos de inclusión y exclusión que se despliegan dentro del ámbito digital. La imagen ha adquirido centralidad como práctica social y cultural en procesos comunicativos, el desafío ha de ser enseñar a identificar los relatos y discursos que se tejen en la producción de determinadas imágenes, en el compromiso ético-ciudadano que han de asumir tanto productores/as y consumidores/as ante la pluralidad de voces, sujetos sociales y representaciones.

Por ello, invitaremos los/as docentes a reflexionar en torno al diseño de la enseñanza concibiendo a los medios digitales como objetos de reflexión cultural desde una perspectiva crítica que invite a formular interrogantes sobre ciertas prácticas sociales que se perciben como naturalizadas, reactualizando el debate pedagógico sobre la inclusión genuina de estas en propuestas didácticas (Maggio, 2018).



Currículum de la Educación Mediática



Distanciándonos de la demonización de los espacios virtuales, consideramos que internet es un espacio público que, si bien está cada día más dominado por imperativos comerciales, tiene el potencial de ser una herramienta para generar espacios participativos y compartir las producciones de los estudiantes. Investigaciones como las de Calvo y Aruguete (2020) identifican que en la virtualidad también asistimos a lógicas de organización colectiva que forjan una comunicación horizontal y democrática. Demuestran que los mismos mecanismos que favorecen la propagación de conflicto y polarización pueden activar dinámicas de activismo social. Consideramos que el ámbito digital ha permitido forjar iniciativas pedagógicas, en la formación media y/o secundaria, donde la construcción de lazos en el marco de una cultura participativa ha dado lugar a interesantes oportunidades de aprendizajes en marcos de colaboración e intercambio simétrico con otros/as (Anijovich y Cappelletti, 2020). De modo tal que se ha tornado un escenario donde es posible visualizar propuestas de producción inédita por parte del conjunto estudiantil en entornos cooperativos, donde se ha favorecido el pasaje de la mera interpretación a la intervención en un escenario concreto produciendo escritos, gráficos, fotografías, o bien material audiovisual.

Este Cuaderno pretende aportar ideas y reflexiones en pos de la construcción de propuestas que permitan tener mejores posibilidades de elegir entre múltiples ofertas culturales y propiciar la capacidad de adquirir herramientas cognitivas para el análisis de aquello que se nos presenta como natural y cotidiano.



Las escuelas como espacios de formación mediática



El propósito es ofrecer interrogantes que conduzcan al lector/a a interpelarse en torno a la incorporación reflexiva de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza, a pensar los por qué y para qué de su inclusión en cada propuesta. En los distintos apartados brindaremos herramientas conceptuales y recursos que guen la planificación, elaboración e implementación de propuestas para la lectura y producción de los medios en el aula. Las tecnologías necesitan una interrogación atenta, y su valor depende de manera crucial de los contextos educativos en los cuales es usada.

A modo de reflejar nuestro posicionamiento invitamos al lector/a a visualizar nuestro corto; consideramos que convoca a los/as docentes a reflexionar sobre la inclusión de medios digitales desde el proceso de planificación contemplando propósitos de la enseñanza y el abordaje del contenido mediado por las nuevas tecnologías. Nos invita a complejizar los procesos de alfabetización en plural, aquellos que consideramos como básicos en la escolaridad obligatoria, así como también a favorecer la construcción de interpretaciones subjetivas en torno a la abundante información a la que los/as estudiantes tienen acceso.



A Google rogando y con las TIC dando



Dado lo contingente de la Educación Mediática y la constante reconfiguración del campo ponemos a disposición nuestra [plataforma](#) de libre acceso donde encontrarán nuestras producciones actualizadas y materiales de trabajo.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria*. Paidós.
- Calvo, E. y Arguete N. (2020). *Fakenews, trolls y otros encantos: Cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales*. Siglo XXI.
- Dussel, I. (2007). Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: las transformaciones en la escuela y en la formación docente. Ponencia presentada en el seminario virtual "Las nuevas alfabetizaciones en el nivel superior". Instituto Nacional de Formación Docente.
- Litwin, E. (2010). *Nuevos escenarios para la educación contemporánea*. Adaptación de la intervención como conferencista en el III Congreso Internacional de Educación: Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina, agosto de 2009. FHUC-UNL.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Mc Laren, P. (1995). La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad. Alba, A. (comp.). *Posmodernidad y educación*. CESU.

Capítulo 1

La información en la web

Búsqueda de información y el trabajo con las noticias falsas

Virginia Saez

Micaela Sol Percara

Los medios digitales ocupan un lugar insoslayable en nuestra sociedad. A través de los innumerables productos mediáticos digitales nuestros/as estudiantes se informan, se entretienen, crean lazos, aprenden pautas culturales, modos de conocer y estar en el mundo, formas de relacionarse y vincularse con otros/as.

En este escenario, la búsqueda de información es una práctica social en proceso de transformación permanente, lo que nos lleva a revisar de forma constante nuestras prácticas pedagógicas para potenciar el trabajo docente y su formación. Como educadores/as resulta imprescindible redoblar la apuesta educativa y brindar herramientas, estrategias y propuestas de enseñanza que nos permitan promover en nuestros/as estudiantes una lectura reflexiva de aquello que leen, escuchan y miran. En este sentido, nos proponemos en este apartado reflexionar, problematizar y compartir saberes y experiencias en relación con las búsquedas de información y el trabajo con las noticias falsas, en pos de facilitar la autonomía de nuestros/as estudiantes y formarlos/as como consumidores/as reflexivos/as de la información digital,

a través de la lectura crítica y el fomento de la capacidad de leer estratégicamente comparando distintas fuentes y ubicándolas en el campo del conocimiento.

1.1. Enseñar en un mar de información

El contexto áulico actual está marcado por un influjo de información que proviene de múltiples medios y proponen estímulos de todo tipo (comerciales, ideológicos y emocionales, entre otros). El principal propósito es atraer y mantener la atención.

Informarse constituye una práctica social compleja en tiempos de infodemia. La Organización Mundial de la Salud destaca que se ha pasado de la toxicidad de la infoxicación, de carácter individual, a una epidemia informativa colectiva: la infodemia (Unesco, 2020). La infodemia es la sobreabundancia informativa falsa y su rápida propagación entre las personas y medios.

Este cambio en las prácticas sociales trae aparejadas consecuencias en el trabajo educativo y reclama nuevas formas de construcción de sentido en la enseñanza de las distintas disciplinas. Las operaciones de desinformación sin un trabajo reflexivo pueden obstruir las prácticas que promuevan la construcción de conocimiento.

A fin de potenciar las prácticas pedagógicas, proponemos considerar dos cuestiones claves para el trabajo con la información en la web: decidir cómo se harán las búsquedas de información y cuáles serán los modos de selección y el uso de tal información en la clase.

Una primera pregunta que puede orientar nuestra práctica es ¿cómo incorporar la búsqueda de información en la dinámica de la clase? ¿Hacemos la búsqueda de información en el tiempo

de la clase o como tarea para el hogar? ¿O combinamos ambas opciones?

En caso de hacer *la búsqueda de información en el tiempo de la clase* tenemos la posibilidad de contar con materiales impresos que tenemos a disposición en la biblioteca del aula y/o biblioteca de la escuela, y la consulta en entornos virtuales. En la búsqueda en la web hay tres factores influyentes a considerar: la calidad del servicio de internet, la restricción del acceso a ciertos sitios y los equipamientos con los que contamos. Un equipamiento limitado en su capacidad de guardar datos o una conectividad lenta o que no posibilite el acceso a los sitios que consideramos atinados pueden operar como obstaculizadores de nuestra tarea. Si no se dan las condiciones de conectividad y equipamiento para permitir un uso amplio de los recursos en línea corremos el riesgo de perder el hilo de la clase.

A pesar de la abundancia de materiales impresos y equipos de informática entregados por los distintos planes de dotación tecnológica, la búsqueda de información se ha vuelto tarea para el hogar y la web se identifica como fuente hegemónica.

En caso de que *las búsquedas de información se hagan por fuera de la clase* hay algunas decisiones que podemos pensar previamente: ¿se va a hacer una búsqueda sin restricciones, se van a proponer ciertos criterios que orienten, o se dará un listado de espacios virtuales "confiables"? Los espacios digitales pueden generar la ilusión de acceder a la información fiable en un solo clic.

Una segunda decisión es definir *cómo se va a seleccionar la información y el uso que haremos de esa información en clase*. Una vez que hicimos la búsqueda hay que elegir la información fiable y organizarla. ¿Qué datos elegimos para trabajar? ¿Cómo vamos a recuperar y poner en común la información? ¿Una representación verbal, gráfica, o en un lenguaje multimodal? ¿Cómo se dispone la información (en resúmenes, cuadros sinópticos, comparativos)? Este trabajo permitirá la organización y jerarquización de los contenidos encontrados. Es importante desde la planificación disponer de tiempo para realizar esta síntesis junto con los estudiantes.



Lenguajes Multimodales



Al proponer temas “a investigar”, se requiere un tiempo docente para revisar lo que se encuentra. En los espacios digitales se fusionan medios tradicionales, notas de blogueros y comentarios de usuarios, entre otros. Existe la posibilidad de contar con versiones que no cuentan con un consenso científico o social. Algunos contenidos provienen de discursos mediáticos como películas y memes, entre otros. Son temas que rebasan el espacio escolar, y en las clases se puede ofrecer un espacio para reflexionar. La oportunidad de que ese uso de la información en clase sea una invitación a pensar dependerá de la claridad que tengamos los/as educadores/as sobre la información disponible para poder trabajar con nuestros/as estudiantes, pues es fácil que la discusión entre y con los/as estudiantes se disuelva en un *impasse* o, incluso, que se impongan las versiones menos confiables de los contenidos.

Los productos digitales se han expandido y diversificado en una gran cantidad de datos y formas. La diferencia entre información y entretenimiento, entre la promoción y la información muchas veces es difusa. Cuando se selecciona la información en los sitios en línea emerge la dificultad de diferenciar opinión de información. Entrar en el régimen de opinión genera un “conformismo” que no permite avanzar hacia estadios más complejos de conocimiento. Corremos el riesgo de contentarnos con “tener una opinión del tema” sin distinguir en qué se basa ese posicionamiento.

En algunos temas, la información se presenta de forma polarizada y asociada a noticias falsas. La difusión de información errónea no es una práctica nueva, forma parte de una tendencia mucho más amplia del sistema mediático y de la cultura. Lo que sí es nuevo es la escala y la velocidad que ha adquirido con los medios digitales.



Información Confiable



Por eso es relevante *evaluar la fiabilidad y credibilidad de las fuentes*. Es una tarea ardua que requiere más que una “lectura rápida”. Requiere tener presente los criterios epistémicos vinculados a la fiabilidad o credibilidad, y no solo la accesibilidad (por ejemplo, “es lo primero que me apareció en el buscador”).



A continuación, presentamos algunas propuestas para considerar esta cuestión.

- Programa Medios en la Escuela. Observatorio de Medios (2020). *Leer Medios en Tiempos de Infodemia. Serie “El amor a los medios en tiempos del coronavirus”*. https://drive.google.com/file/d/11wLIVbDM_fhgTHiwiaN_0iSSYDISmBTs/view
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2018). *Lengua y Literatura. Noticias falsas: la mirada de los periodistas. La expresión de la opinión y sus recursos. Primera edición para el profesor*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación. Serie Profundización NES. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/09/23/04ff3a45405c8b5b9ed0137639c1628e9033b376.pdf>
- Chequeado (2021). *Desinformaciones electorales y voto joven. Secuencia didáctica para nivel medio*. <https://chequeado.com/wp-content/uploads/2021/08/Clases-Secuencia-Desinformaciones-electorales-y-voto-joven.pdf>

Otro aspecto para considerar es que, desde el punto de vista enunciativo, cuando ingresamos a un espacio digital conocemos poco sobre quién emite la información. Es relevante analizar la fuente: quién lo redactó y por qué, qué tipo de texto es, cuál es la audiencia a la que se dirige, cuándo se redactó, dónde se pu-

blicó, en qué dominio, con qué extensión, y otros datos. Esta información tiene efectos de sentido en el contenido del texto publicado en ese portal.



Desde una perspectiva pedagógica, necesariamente tenemos que empezar con las preguntas: ¿Por qué seleccionamos determinadas fuentes, noticias o documentos y no otros? ¿Dónde decidimos poner nuestra confianza?

Es una cuestión compleja en un tiempo en el que tenemos más disponibilidad sobre las fuentes y las redes a las que estamos expuestos, y a sabiendas de que existen distintas intencionalidades en los enunciadores y que las publicaciones pueden llegar a no estar basadas en evidencia confiable fidedigna. En los medios digitales, esta situación ha causado una preocupación creciente sobre la denominada “burbuja del filtro”. Podemos seleccionar con gran facilidad aquello con lo que no estamos de acuerdo o nos genera desagrado, por lo que correríamos el riesgo de aislarnos en “nuestra visión del mundo”, lo cual nos quitaría la posibilidad de extender la mirada hacia comprensiones más amplias.

Cuanto más alejados estamos de la evidencia que nos proporcionan las fuentes, más dependemos de creencias colectivas y se ponen en acción nuestros prejuicios; por ello se hace necesario revisar “la lupa” que se usa para conocer desde qué pensamientos miramos lo que nos rodea, ¿cómo condiciona lo que leemos y entendemos? La formación de una mirada de este tipo es una intervención pedagógica compleja que implica el trabajo con los prejuicios y las creencias.

Es preciso generar propuestas que orienten a los/as estudiantes para ser capaces de construir pensamientos propios. Eso será po-

sible si en su formación incluimos la práctica de la reflexión y el aprender a “dudar”. Buscar y seleccionar información implica un espacio de disputa, de lucha y de revisión de las propias creencias y prejuicios. Formar a los/as estudiantes con voz y capacidad analítica para movilizar sus representaciones y sus concepciones ancladas en su propia historia de vida y en los modelos recibidos, seleccionar y jerarquizar la información que proviene de los medios y las nuevas tecnologías, con el propósito de que le otorguen sentido y la contextualicen, argumenten y puedan crear contenido. Estas estrategias metacognitivas pueden fomentar el reconocimiento de informaciones que no coinciden con los prejuicios y las creencias propias y promueve el conocimiento por parte de los estudiantes del efecto de las creencias previas.

1.2. ¿Y entonces qué hacemos? Pistas para la tarea pedagógica

Indagar sobre los discursos que circulan en la opinión pública permite reconocer distintos puntos de vista. Compartimos con ustedes una [Ficha](#) para pensar la dimensión mediática y entrenar la mirada en un ejercicio analítico, bajo la advertencia de que en la tarea pedagógica se despliegan procesos singulares y es necesario, a través de una actitud de aceptación, afecto y respeto, abrir espacios para la revisión y elaboración de estos temas. Esta ficha presenta algunas dimensiones a considerar al momento de estudiar estos contenidos y ofrece algunas preguntas y consejos que nos ayudan a pensar. Muchas veces, cuando leemos una fuente hay muchos elementos que no observamos con atención, pero cuando logramos detenernos y poner el texto bajo la lupa, vamos encontrando aspectos relevantes que merecen ser analizados y nos permiten construir una mirada reflexiva acerca de la información.

En relación con internet planteamos preguntas desafiantes sobre la representación –sobre la autoridad, la ideología y el sesgo o parcialidad que se adopte– que suelen subestimarse en los relatos acerca de la tecnología de la información. Requiere un análisis sistemático del lenguaje (la gramática o retórica) de las páginas web como un medio (por ejemplo, los enlaces que pro-

pone, el diseño visual, el modo de interpelación y la arquitectura de la información). Incluye un análisis de la producción, de los intereses comerciales e institucionales en juego. Y también mira cómo todo esto impacta en la audiencia o el/la usuario/a, cómo se busca captar a los/as usuarios/as e invitarlos/as a participar.

Apostamos a ir más allá de preguntas limitadas acerca de si la información en la web es verdadera o confiable, para ayudar a entender las dimensiones sociales y culturales de la tecnología en forma sistemática y rigurosa; al mismo tiempo, sugerimos involucrarse con las experiencias cotidianas de los/as estudiantes, no para celebrirlas, sino para interrogarlas de manera crítica.



Presentamos aquí distintos actores sociales que proponen guías, videos educativos y otros recursos sobre esta problemática.

- *Educación de la Mirada*. Equipo de investigación y divulgación científica. Sitio web: <http://educaciondelamirada.com/>
- *Programa Medios en la Escuela*. Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Sitio web: <https://sites.google.com/bue.edu.ar/medios-en-la-escuela/mediosenlaescuela>
- *Equipo Ciencia Anti Fake News*. Acerca a la ciudadanía una respuesta clara y concreta, basada en evidencias científicas disponibles, sobre las dudas que les generan las falsas noticias sobre covid-19 y que pueden afectar sus conductas a seguir. Sitio web: <https://confiar.telam.com.ar/>
- *Faro Digital*. Organización dedicada al análisis, estudio y promoción de una ciudadanía en los territorios digitales. Sitio web: <https://farodigital.org/>

Bibliografía

Unesco (2020). *Combatir la infodemia en América Latina y el Caribe. Desinformación y fact-checking durante la pandemia*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374528>

Capítulo 2

¿Qué material voy a usar en mis clases?

Curaduría de contenidos y recursos digitales

Amalia Güell

Virginia Saez



Fuente de la imagen: <https://www.flickr.com> - Licencia: CC.

2.1. La forma de presentación es contenido

A partir del año 2020 se presentan nuevas condiciones de trabajo vinculadas con la centralidad de los entornos virtuales, entre las que toma relevancia la selección y uso de recursos pedagógicos.

La actividad de los/as profesores/as se complejiza y se intensifica por la necesidad de navegar entre las múltiples propuestas pedagógicas y recursos multimediales que circulan y reciben por medios digitales.

Los temas desbordan hacia una multiplicidad de versiones y los/as docentes no tienen acceso o tiempo pagado para dedicarse a buscar, seleccionar y/o producir recursos multimedia. La planeación de una clase requiere tiempo para conjugar su propia experiencia con las múltiples exigencias y opciones que se le presentan en las instituciones educativas

Desde la perspectiva de los/as docentes, *es un desafío encontrar maneras viables para enfrentar la actual multiplicidad y dispersión de contenidos*, proyectos e innovaciones. Es una demanda que viene de muchos lados: de propuestas que llegan por medios digitales, de las coordinaciones y/o direcciones de las instituciones y de propuestas de formación continua entre otras.

Esta demanda requiere tener en cuenta que la forma en que se presentan los contenidos a enseñar también es contenido. Es decir, que el contenido no es independiente de la forma en que es presentado. La forma posee significados que se suman al contenido transmitido y produce una síntesis, un nuevo contenido. Por eso es preciso “vigilar” las imágenes representativas, el idioma, las fuentes, la narrativa, etc., que se seleccionen, se “curen”, porque dan cuenta de que *el contenido se transforma en la forma*.

2.2. ¿Qué es la curación de contenidos?

Dice Julius Wiedemann:



Lo que hace un curador es crear una conexión entre las piezas para crear algo más grande que la suma de las piezas individuales. La conexión de las piezas con un contexto crea una historia, que es como la gente al final va a recordar el conjunto. Al final, la curaduría es también una obra de arte, en mi opinión. (2019)

Es evidente la conexión que rápidamente se hace con el mundo del arte. El proceso de diseño de una propuesta de enseñanza es una construcción que imagina un recorrido posible, desarrolla una historia, configura un relato que va articulando diversidad de recursos, creación de instancias de trabajo, saberes a poner en juego, formas de recoger evidencias de aprendizaje, recorridos opcionales que invitan a la coautoría, y que, en definitiva, crean determinados sentidos.

El término “curaduría” en relación con la educación mediática se puede ubicar temporalmente en el año 2010. A partir de allí, diferentes autores como Fernando Trujillo (2014), Javier Gual y Javier Leyva Aguilera (2013) señalan en sus obras a Rohit Bhargava como un pionero en proponer una definición acerca del concepto “curador”. Un/a curador/a es alguien que busca, encuentra, selecciona, agrupa, organiza y comparte el mejor y más relevante contenido sobre un tema específico en línea. Es preciso preguntarse cómo se valida y se define la relevancia y la confianza de los diferentes recursos en el proceso de curación.

Para ello es necesario un análisis de los recursos a curar que contemple los siguientes rasgos generales como punto de partida del proceso:

- Autoridad/ autoría: verificación de los responsables de la creación del contenido en cuestión (currículum, disponibilidad, información personal, etc.). ¿Quién elaboró este recurso? ¿Qué pertenencia institucional tiene?
- Publicación responsable: sitio web de respaldo, reputación, procedencia, tipo de organización. ¿Dónde se publicó? ¿En qué dominio? ¿Con qué extensión?
- Actualización curricular: contenido que responda a los enfoques más actuales.
- Tendencia: propósito del documento, adecuación con los diseños curriculares, nivel al que va dirigido. ¿Para quién fue pensado este recurso? ¿Quién es la audiencia a la que se dirige? ¿Con qué finalidad? ¿Tengo que hacer alguna adecuación?

- Legibilidad: claridad, combinación de colores, tamaños y tipos de letras, fondos, ilustraciones, etc. ¿La combinación de lenguajes multimodales me facilita el acceso al conocimiento? En caso de que sea posible ¿qué podría mejorar para que esté afín a mi grupo de estudiantes?
- Navegabilidad: facilidad de acceso y de uso del recurso. ¿Cómo van a acceder al recurso? ¿Con qué dispositivos y con qué conexión?



Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet

En este texto se encontrarán indicadores que pueden resultar útiles para la evaluación de sitios y recursos educativos en Internet.

<https://www.educ.ar/recursos/93293/como-evaluar-sitios-y-recursos-educativos-de-internet>

Desde la perspectiva de la curaduría se invita a seleccionar recursos y a trabajar en el despliegue de la diversidad como un valor. Disponemos de algunos recorridos adecuados a trayectorias educativas diferenciadas según intereses, perfiles de aprendizaje, tiempos y posibilidades de los/as estudiantes. Es decir, ofrece un principio para la organización didáctica en y con la heterogeneidad presente en las diferentes instituciones. Estas trayectorias personalizadas de aprendizaje atraviesan y pueden convertirse en una opción a los currículos estandarizados; mediante el uso de este enfoque los/as estudiantes exploran activamente e investigan sobre un tema en lugar de simplemente memorizar datos concretos. Por ello, la importancia de desarrollar competencias en este sentido; los libros de texto analógicos resultan desactualizados rápidamente y pueden reemplazarse por otros materiales en línea, altamente personalizables, que reúnan la mejor y más relevante información actualizada.

En relación con este tema en particular, y otros vinculados con la educación mediática, sería deseable que la actualización y capacitación de los equipos docentes sea una política pública continua. Desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) se ofrecen diferentes propuestas de formación continua, a las que pueden acceder todos y todas los/as docentes del país. Asimismo, las diferentes jurisdicciones desde sus ministerios de educación también presentan una oferta interesante, así como sugerencias y orientaciones para la inclusión de recursos web en la enseñanza y el aprendizaje.



¿Cómo curar contenidos?



2.3. Criterios para curar diferentes materiales digitales

Si bien se presentaron anteriormente algunos criterios generales referidos a cómo validar la confiabilidad y la relevancia de contenidos digitales en el proceso de curaduría, existen además otras variables para tener en cuenta según el tipo de material que se trate. Con tipo de material digital se hace referencia a textos, audios, imágenes, audiovisuales, blogs, diseño de actividades, sitios web, interactivos multimediales, apps, episodios de podcast, canales de YouTube, etcétera.

Algunas premisas son generalizables a cualquier tipo de recurso, tanto a nivel de contenido como técnico y de funcionamiento. Entre ellas se pueden mencionar las siguientes:

- Verificar que el recurso sea de acceso libre y gratuito.
- Promover que los recursos digitales sean atractivos, explicativos, de fácil navegación e intuitivos para todos los/as usuarios/as.
- Se reconoce autor/a por su relevancia académica, experticia sobre el tema.
- El recurso es reutilizable para diversos contextos/ procesos de aprendizaje.
- La grabación se percibe auditiva y visualmente nítida y sin distorsiones.
- La duración del audio y/o el video es adecuada para el sostenimiento de la atención de los/as destinatarios/as.
- Se incluyen imágenes, gráficos, esquemas que amplían la comprensión.
- Se puede descargar para garantizar la portabilidad.
- El contenido se muestra en diferentes formatos.
- El contenido es fiable y comprensible.
- Los enlaces funcionan correctamente direccionando al contenido indicado.
- Presenta una estructura u organización clara y adecuada.



Estos criterios se van especificando según qué recurso se esté seleccionando y cuál es el propósito de su incorporación en una propuesta. Se puede ampliar consultando en:

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2016), *Criterios para curaduría de recursos educativos*. Metabase de recursos educativos. Espacio de Formación Multimodal.

2.4. Herramientas para la curación de contenidos

En un contexto donde se desdibujan las estrategias de intervención colectiva, es necesario repensar el accionar docente como aislado y producto de decisiones individuales, en las que se desplaza el problema de la inclusión de los recursos digitales a las prácticas solitarias. Estas estrategias apuntan a fortalecer el accionar docente, pero con la advertencia de que es deseable que este accionar se vincule con el diseño y el fortalecimiento de estrategias de intervención asumidas por el conjunto de las/os actores institucionales, la dotación de un piso tecnológico en las escuelas, la provisión y el mantenimiento de los dispositivos digitales y la educación mediática desde la formación inicial. Por consiguiente, si bien mejorar el desempeño docente podría ser parte de la respuesta, no es suficiente por sí sola.

Dadas las condiciones mencionadas, y reconociendo la importancia del abordaje colectivo y colaborativo para la curación de contenidos digitales educativos, se ofrecen sitios y aplicaciones que presentan buenos ejemplos de curación y algunas herramientas para crear espacios propios donde alojar contenidos curados.

Entre los sitios se encuentran aquellos generados por instituciones gubernamentales o de investigación científica. En cuanto a las herramientas de uso personal y colaborativo se pueden men-

cionar: Scoop.it (permite a estudiantes y profesores/as crear y compartir sus propias revistas temáticas centradas en torno a un tema determinado), Pinterest (apropiada para curar contenido visual: fotos, imágenes y videos), PearlTrees (biblioteca digital personal) Storify (permite crear y almacenar crónicas, artículos y cronologías utilizando el contenido de redes sociales -Twitter, YouTube, Instagram, SoundCloud, Facebook, etc.- en forma de tuits, fotos y videos), Diigo (permite almacenar, clasificar y compartir enlaces en Internet con otros grupos), etc. Existen tutoriales para el uso de todas estas herramientas disponibles en la web.



Repositorios de datos y recursos pedagógicos:

<http://educaciondelamirada.com/videoteca/repositorios-de-datos-y-recursos-pedagogicos/>

Algunas herramientas:

Scoop.it en la red <https://www.scoop.it/topic/scoopitenlare>

Pinterest: <https://ar.pinterest.com/jumagoma/historia/>

Bibliografía

- Godoy-Rodríguez, C. (2018). La curación de contenidos digitales. Competencia indispensable para los docentes del siglo XXI. *Delectus*. Revista de investigación y capacitación continua, 1(1), 51 - 65. <https://revista.inicc-peru.edu.pe/index.php/delectus/article/view/18/192>
- Good, R. (2017). La curación de contenidos en la era digital. Curación para el patrimonio digital. *Anuario AC/E de Cultura Digital*. <https://www.accioncultural.es/media/Default%20>

[Files/activ/2017/ebook/anuario/1CuracionContenidos_RobinGood.pdf](#)

- Odetti, V. (2013). Curaduría de contenidos: límite y posibilidades de la metáfora para pensar materiales didácticos hipermediales en la educación superior en línea. En *I Jornadas Nacionales y III de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa*. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limite-posibilidades-metaphora-para-pensar-materiale>

Capítulo 3

Memos en las clases

Dafne Carp

Paulo Freire (1973 y 1984) dijo sobre la alfabetización que esta no consiste en enseñar a repetir palabras escritas para adquirir cierta soltura burocrática, sino más bien se trata de mostrar a los/as estudiantes cómo decir su palabra, cómo escribir la vida propia como autores/as y como testigos de su historia. Alfabetizar significa concienciar, tomar distancia crítica de la situación de dominación, desarrollar una práctica de liberación o libertad transformando críticamente la realidad y considerando a hombres y mujeres como agentes de dicha transformación.

Estos planteos pueden mirarse con nueva luz hoy en día, considerando que el lenguaje escrito dejó de estar en el centro de la escena, dejando lugar a nuevas formas de producción de significado, como las producciones audiovisuales y digitales. Teniendo en cuenta el creciente peso que tienen estas formas de comunicación, se hace necesaria una alfabetización en estos lenguajes de modo que los/as estudiantes puedan participar activamente en la esfera pública a través de estos. Entendemos que una alfabetización tecnológica multimodal no solo debe proporcionar el conocimiento técnico de los lenguajes, sino que, además, debe brindar herramientas para el análisis crítico y la producción de mensajes a través de herramientas.

En este sentido, una de las formas de comunicación sobre la que es interesante trabajar es el meme de Internet. Esta forma de humor ha adquirido tal relevancia que hoy en día los hay de casi todos los temas y pueden, incluso, considerarse como una nueva forma de intervención en la esfera pública. Gagliardi (2020) citando a Milner (2012) señala que los memes de Internet son

construcciones del discurso que vehiculizan argumentaciones sobre el estado de las cosas y funcionan a modo de termómetro de la actualidad, como una forma óptima de comunicación para los usuarios digitales. Gracias a su carácter incompleto en constante adaptación, los memes invitan a los/as consumidores/as no solo a compartir los mensajes, sino también a ser productores/as y reeditarlos de acuerdo con sus gustos e intereses.

En cierto modo, podría pensarse que los memes son una forma más democrática de participación, ya que puede pensarse a los entornos socio-digitales como espacios de estructura reticular y horizontal, que dan lugar a la participación de nuevos actores más allá de los grandes medios de comunicación. Además, el humor tiene y ha tenido un potencial como recurso de subversión y desafío al poder hegemónico, ya sea de clase, de etnia, o a la elite política. Esto implica tomar una posición que, en el caso de los memes, se expresa a través de la sátira, la burla o la ironía. El humor es divertido y agradable y funciona incluso cuando los temas son sensibles o tabúes (González Hernández *et al.*, 2019). De esta forma, puede ser no solo un mero entretenimiento, sino también una crítica social o una forma de reflexionar sobre una determinada cuestión.

Sin embargo, no hay que perder de vista que un factor esencial en la vida de un meme es la capacidad de ser difundido. Hay quienes cuentan con un "capital social" que puede entenderse como la cantidad de seguidores o la posibilidad de que su contenido llegue a un público amplio. Sumado a esto, los contenidos de los memes suelen ser tan simples y banales que impiden que los/as receptores/as tengan un panorama más amplio del tema abordado y muchas veces pretenden representar a "la gente" en general, pero en realidad únicamente expresan la voz de ciertos grupos de interés bien definidos. Por estas razones, no puede considerarse a los memes como la solución para una ciudadanía más participativa.



Cuando hablamos de un meme que llama la atención de los/as estudiantes, podemos plantear ciertos interrogantes relacionados a su circulación –¿Cómo llegó hasta nosotros? ¿Es de alguna página de Instagram? ¿Tiene un administrador que se dé a conocer públicamente? ¿Cuántos seguidores tiene? ¿Qué otros memes hay en esta página? ¿De qué temáticas tratan? ¿Qué hashtags utilizó?–, y a su contenido –¿Qué me está queriendo decir? ¿Qué conocimientos previos debo tener para comprenderlo? ¿Qué razonamientos subyacen detrás de un mensaje tan condensado?

Estas y otras cuestiones pueden trabajarse con los/as alumnos/as para que generen el hábito de mirar de manera crítica sus consumos. Proponemos abordar estas cuestiones a partir de memes sobre temáticas históricas. Trabajar con memes de actualidad es también valioso, pero al ser tan inmediatos, a veces el hecho al que hacen referencia se pierde rápidamente o queda obsoleto. En cambio, los memes históricos tratan sobre sucesos que trascienden el presente y pueden, en muchos casos, evocar una memoria colectiva. Además, al haber varios puntos de vista con respecto a eventos del pasado, se puede ejercitar la reflexión acerca del modo que tienen los memes de expresar determinada opinión.

Otro aspecto para trabajar sobre los memes es su gramática. El tipo más corriente, la imagen macro, se compone de una imagen fija, acompañada de un texto inserto en esta. Los programas o aplicaciones para generar memes consisten en un catálogo de imágenes a las que fácilmente se les puede añadir un texto. Pero, además, los/as usuarios/as pueden crear memes a partir de imágenes de su elección. En muchos casos, la selección de una determinada imagen condiciona el tipo de texto e interpretación que puede tener. Por ejemplo, el meme del perro fuerte y el perro débil impone una lectura particular: lo que está asociado al

perro fuerte es mejor que lo del perro débil. A continuación, exponemos un ejemplo.

Estudiantes antes del internet



Voy a ir a la biblioteca aunque agarre 2 camiones porque el profe quiere fuentes bibliográficas.

Estudiantes después del internet



¿Yo como boi a saver ké son fuentes vivliograficas? Ni ke fuera avogado

Por otra parte, la intertextualidad es una característica constitutiva de esta forma de comunicación digital. Las imágenes de base toman elementos de la cultura popular o bien personas o animales en alguna situación particular o con un rasgo característico. De este modo, en muchos casos es necesario tener conocimiento de la referencia intertextual para comprender el sentido del meme. Asimismo, la base en la cultura responde a una lógica, ya que estas referencias permiten recurrir a una memoria colectiva que sirve de puntapié para dar significado al mensaje.

A continuación, ofrecemos como ejemplos memes extraídos de la cuenta de Instagram “el_restaurador77”, que mezcla publicaciones acerca de política actual con otras acerca de distintos momentos históricos de Argentina. ■

- Otras páginas de donde pueden sacarse memes de historia: “memes_con_historia_2”, tiene publicaciones sobre acontecimientos en diferentes países. “pupinaplomerla”, una historiadora de Córdoba tiene en su cuenta una sección de memes. “historiasdestacadas”, a partir de imágenes relata sucesos de la historia argentina.

En el ejemplo seleccionado, el meme de la Figura 1 requiere un cierto conocimiento por parte de los/as estudiantes para ser comprendido. Por un lado, estar al tanto de la gramática propia del meme: los memes que dicen “evil” con una imagen con colores invertidos alteran las frases típicas de las personalidades que los protagonizan. Por otro lado, es necesario saber quién fue Alfonsín, cuál es la frase original (“la casa está en orden”), en qué contexto se pronunció y por qué adquirió tal relevancia. Una vez que se comprendió el sentido del meme, es interesante preguntarse por los motivos detrás del/la productor/a para crear este contenido. Para esto es útil tener un panorama más amplio sobre la cuenta de Instagram en la que fue publicado de modo que se pueda deducir la orientación ideológica de la cuenta en general.



Figura 1



Figura 2

Por su parte, la Figura 2 utiliza una escena de *Los Simpson* para hacer referencia a la lucha de Rosas por la soberanía nacional. También son necesarios conocimientos acerca del contexto histórico y de las problemáticas de ese entonces. A partir de este meme puede discutirse acerca de la figura del Restaurador y las distintas opiniones que existen sobre este, para luego tratar de dilucidar de qué lado se pone el productor. Es un meme complejo que introduce varios elementos con distintas asociaciones como las cadenas, la soberanía nacional, el libre mercado y la constitución; cada uno con más de una connotación que puede variar teniendo en cuenta los distintos puntos de vista. Comprender el posicionamiento del/la autor/a implica tener en cuenta qué sentidos asocia a cada uno de los elementos y también saber contra qué posiciones discute.

Del mismo modo que podemos realizar este análisis de memes sobre temáticas históricas, podemos tener consideraciones similares cuando miramos el contenido que aparece diariamente en

nuestro *feed*. Es interesante, también, pedir al estudiantado que traigan memes que les hayan llamado la atención para discutirlos en clase, o sobre un suceso de actualidad para contrastar las distintas posturas en torno a este.

Por otro lado, para una alfabetización mediática completa no basta con saber interpretar este tipo de textos, sino también producirlos. Los memes pueden hacerse a partir de generadores de internet o también buscando imágenes y editándolas. Pero, además de los conocimientos técnicos, es necesaria la búsqueda de información sobre un tema, analizarlo, tomar un posicionamiento y sintetizarlo en una imagen con poco texto (Arango Pinto, 2015). También es importante el conocimiento acerca de los canales de difusión: qué hashtags utilizar y a qué público apuntar, entre otros.

En suma, al ser los memes una relativamente nueva forma de participación en la esfera pública es importante, como parte de la alfabetización multimodal, poder tener una mirada crítica sobre ellos. Esto implica poder comprenderlos como productos creados por ciertas personas con determinados propósitos y a partir de un punto de vista particular. Entenderlos no como una fuente de información confiable, sino como una manera de expresarse con respecto a algo posibilita una actitud crítica hacia el contenido que nos llega diariamente en las redes, de modo que podamos tomar una postura activa frente a estos, ya sea decidiendo compartirlos o no.

Bibliografía

- Arango Pinto, L. (2015). Una aproximación al fenómeno de los memes en Internet: claves para su comprensión y su posible integración pedagógica (An approach to the phenomenon of Internet memes: keys for their comprehension and possible pedagogical integration). *Revista CMC, Comunicação Mídia e Consumo*, 12(33), 110-132.

Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo, *Convergencias*. Revista de Educación, vol. 3, Nº5, pp. 25-49.

González Hernández, E. *et al.* (2019). Los memes y la política. ¿Por qué algunos memes se vuelven virales y otros no?, *Revista Científica de Información y Comunicación* Nº16, 579-613.

Capítulo 4

Los recursos audiovisuales con potencialidad para promover una formación reflexiva

Ana Paula Cappadona

Mauricio Cordero Racig

Diego Berenstein

En el proceso de contribuir a la formación de una ciudadanía reflexiva resulta necesario destacar que, a través de las nuevas tecnologías, los consumos culturales mutan aceleradamente e inauguran nuevos modos de interpretar tramas narrativas, e instalan también diversos escenarios digitales en una cultura interactiva, participativa e inmersiva (Rose, 2011). La inmersión es un rasgo de época (Maggio, 2018). Series y películas constituyen objetos culturales que permiten abrir diversos interrogantes e interpretaciones alternativas, dudas que invitan a la reflexión permanente y colectiva. Por ello, consideramos relevante que la programación de la enseñanza capte las nuevas posibilidades que habilitan los recursos audiovisuales, en la medida que movilizan

procesos interpretativos y polifónicos, aspectos que constituyen un reconocimiento a los nuevos consumos culturales.

En esta ocasión, interpelamos el plano del diseño de las propuestas de enseñanza con el propósito de que estas profundicen el cumplimiento de derechos orientados a la posibilidad de dejar tomar la palabra a los/as jóvenes.

“

Las paredes de la escuela, que supieron ser contenedoras de un mandato social, hoy están atravesadas por autopistas que llevan a los pupitres información, entretenimiento, relaciones sociales, ofertas de consumo. (Bacher, 2016: 24)

Nos hallamos ante nuevas subjetividades y nuevas formas de circulación y producción de saberes, una revolución cultural que (nos) sucede (Bacher, 2016) en la que como docentes encontramos interpeladas nuestras prácticas ante nuevos lenguajes, soportes, ámbitos virtuales que impactan significativamente en la comunicación y reestructuran la dinámica escolar. La programación de la enseñanza ha de reconocer los consumos culturales contemporáneos (películas, cortos, series, etc.) en busca de habilitar el desarrollo de prácticas metacognitivas, provocando y desafiando los saberes ya construidos y las certezas alcanzadas en el plano social.

Reflexionar en torno a la categoría *ciudadanía* en el escenario contemporáneo supone un abordaje complejo de cuestiones atinentes al orden de lo público, al procesamiento de información proveniente de diversas fuentes y construir herramientas que les permitan a los/as jóvenes interpelar el escenario social e intervenir en él. Un escenario en el que se trama lo nacional, lo regional y lo global, donde el ejercicio de la ciudadanía se dirime en la pertenencia a una comunidad local y la construcción permanente de una identidad nacional junto con la construcción de un posicionamiento subjetivo frente a los avatares del mundo

globalizado. Consideramos que ante tales circunstancias resulta apremiante pensar y definir lo común a fin de contribuir a construir con el estudiantado una mirada crítica fundada en un compromiso ético en torno al ejercicio de la ciudadanía.

Los recursos audiovisuales se constituyen en provocadores en el marco de propuestas que apelan a que los/as jóvenes analicen posicionamientos, intereses e intenciones sobre problemáticas sociales, comprendan la complejidad del procesamiento de la información, interpelen la construcción de vínculos positivos a partir de la mediación de las nuevas tecnologías, e identifiquen estrategias para actuar con autonomía en el plano de las decisiones personales a fin de construir una voz singular en la esfera de lo público. Ello supone la necesidad de comprender las transformaciones culturales configuradas por tecnologías de la información y la comunicación como un rasgo tatuado en los cuerpos, en las subjetividades en construcción permanente (Martín-Barbero, 2009), lo cual implica interpretar los interrogantes susceptibles de forjar entre diversas configuraciones culturales donde se tensiona lo escolar, lo digital, los rasgos y consumos característicos de la cultura juvenil en el aula contemporánea (Bacher, 2016).

Resulta apremiante concebir a los/as estudiantes como ciudadanos/as consumidores/as que se han constituido en sujetos activos frente a la industria de producción y distribución de contenidos (gráficos, textuales y audiovisuales) a través de distintas redes de intercambio social dentro del ámbito digital. Juventudes que, estimamos, experimentan una gran soledad al momento de interpelar/se sobre los vínculos que establecen con las tecnologías (Spiegel, 2016).

El manejo elocuente de los dispositivos que en ocasiones se les atribuye a las/os jóvenes parecería residir plenamente en el plano instrumental, mientras que advertimos como necesaria la construcción de propuestas pedagógicas que alienten la re-

flexión sobre los usos que se les atribuyen a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de modo tal que convoque al conjunto estudiantil a interrogarse sobre las maneras en que intervienen como ciudadanos/as en la esfera de lo público. Compartimos que:

“

(...) Si bien es cierto que hay más información publicada que en ninguna otra época de la humanidad, y que los jóvenes tienen capacidades vinculadas con el manejo operativo de estos dispositivos que podrían facilitar su acceso a este saber acumulado, si no hay preguntas que lo interpeleen, ese saber permanece invisible. (Spiegel, 2016: 103)

Por ello, consideramos que los recursos audiovisuales en su pluralidad de formatos adquieren la cualidad de provocadores en el marco de propuestas que invitan al análisis y se configuran en torno a interrogantes que conducen al conjunto estudiantil a interpelear sobre sus propias prácticas sociales. Sitúan, de tal forma, en el centro la desnaturalización de intercambios en los escenarios digitales que, en ocasiones, suelen vulnerar derechos cívicos. Aludimos a la construcción de propuestas donde se tienda a construir un espacio común (Cornu, 2008), donde objetos de consumo cultural audiovisual adquieran potencialidad para reflexionar sobre los modos de comprender e intervenir en el escenario sociocultural en el que habitan. Así, el rol docente se erige como facilitador que convoca a cuestionar lo instituido, lo concebido como “natural” en la construcción de vínculos e intercambios con otros y con el saber mediado por las nuevas tecnologías.

El desafío radica en la construcción de propuestas didácticas que creen condiciones que inviten a la implicación estudiantil en pos de tensionar, en términos de Litwin (1997), *buenas preguntas*. Se trata de aquellas que invitan a reflexionar, cuya respuesta no es inmediata y, si bien no lo aseguran, promueven la construcción de nuevos aprendizajes. El rol docente ha de constituirse, en-

tonces, en problematizador de certezas alcanzadas en el marco de las prácticas sociales que obstaculizan el pensamiento crítico (Anijovich y Cappelletti, 2020):

“ *Estamos obligados a encontrar interrogantes que puedan quedar abiertos y que lleven a que todos construyamos un acuerdo sobre la necesidad de un trabajo interpretativo, colaborativo (...). (Maggio, 2018: 50)*

Resulta clave la reflexión docente sobre la planificación, no en términos instrumentales, sino con el propósito de advertir las demandas cognitivas de comprensión y análisis de distintas problemáticas que atañen a la participación juvenil ciudadana. Para ello estimamos que resulta necesaria una mirada docente que atienda a la construcción de un espacio dialógico, un escenario donde situar consumos culturales en común (Cornu, 2008) con el propósito de dar y dejar tomar la palabra por las/os jóvenes en todas sus formas y formatos en pos de desnaturalizar e interpelar la propia experiencia.

4.1. El recurso como provocador del diálogo y puente con aprendizajes ya construidos

“ *(...) No se trata solo del recurso, sino del diálogo que se habilita a partir de él con nuestros estudiantes, entre ellos y con el conocimiento. (Anijovich y Cappelletti, 2020: 74)*

Situar el foco en el diseño de la enseñanza supone convocar a los/as docentes a reflexionar sobre aquellas temáticas que proponen que los estudiantes desafíen, en el marco de problemáticas sociales, representaciones instituidas, certezas alcanzadas en lo relativo a diversas prácticas sociales y modos de construcción de vínculos con otros/as en el mundo contemporáneo. Para ello, compartimos que el recurso ha de tejer un puente entre los saberes previos, los aprendizajes que los/as estudiantes han podido construir a lo largo de su escolaridad y los conocimientos novedosos que se inscriben en la clase.

Reflexionar en torno a los recursos audiovisuales como provocadores implica situarlos dentro de una programación, invitando a pensar acerca del potencial que poseen para movilizar los saberes previos de los/as estudiantes e inaugurar un desequilibrio que habilite nuevas preguntas (Onrubia, 2002:103). La construcción de un escenario de reflexión en torno a un objeto en común (Cornu, 2008) de consumo cultural supone generar las condiciones para favorecer el involucramiento estudiantil, a fin de presentar el conocimiento de modo tal que los/as estudiantes logren establecer vínculos significativos con el saber (Anijovich y Cappelletti, 2020) atribuyéndole nuevos sentidos. Situamos a los recursos audiovisuales en su pluralidad como objetos culturales que, lejos de ser contemplados pasivamente, requieren de espectadores/as que interpreten los acontecimientos que allí suceden y otorguen nuevos sentidos a través de un tamiz personal y subjetivo. El recurso ha de adquirir la cualidad de provocador en la medida que invite a los/as estudiantes a comprometerse con su propio contexto social y cultural, tensionando modos naturalizados de construcción de vínculos con otros e interpelen categorías dicotómicas tales como inclusión-exclusión, o bien nosotras/os-ellas/os.

La apuesta radica en construir propuestas donde se interpelen, desde los recursos audiovisuales, las impresiones emocionales en ocasiones ambivalentes y contradictorias de ciertas escenas; así como también reflexionar en torno a cómo contribuimos a que los/as jóvenes no clausuren su pensamiento en la opinión propia, sino que puedan, con otros/as, habilitar intercambios hacia la construcción de saberes en común sobre las prácticas

sociales. Es posible construir una alfabetización relativa al lenguaje de la imagen (Orozco Gómez, 2001:103) que les permita a los/as estudiantes advertir estereotipos, notar exclusiones y silencios de subjetividades, analizar desde una perspectiva ética las imágenes y los vínculos intersubjetivos que se construyen en las tramas visualizadas.



¿Cómo pensamos la potencialidad de los recursos audiovisuales y su pertinencia para el abordaje de contenidos?

Una sugerencia, que intenta ser ejemplificadora de lo anterior, es el episodio “Caída en picada” de la serie *Black Mirror* (2016). Permite, entre otras cosas, analizar críticamente los vínculos que se establecen con otros/as en el marco de una red social.

Black Mirror

Temporada 3, Episodio 1. Año: 2016

Dirigida por Joe Wright

La vida cotidiana atravesada por las redes sociales al punto en que estas reestructuran los lazos sociales, impactando en la subjetividad, en la regularidad individual, donde la tecnología posibilita un nuevo orden social.



El material pone en cuestión cómo se construye la subjetividad en el mundo contemporáneo, atravesada por la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a fin de contribuir a un análisis ético de los vínculos. Nos hallamos ante un episodio que tiene la potencialidad de operar como provocador en el marco de una propuesta didáctica, con el propósito de reflexionar en torno a las nuevas tecnologías como objeto de crítica cultural. En su inclusión en el diseño de la enseñanza nos preguntaremos: ¿cuáles son los vínculos positivos o no que las redes habilitarían establecer con otros/as? ¿Qué estereotipos de la imagen de los sujetos se colocan en tensión? ¿Qué intervenciones en tanto ciudadanos/as podrían diseñar para interpelar, contradecir o alterar las lógicas de interacción que las redes estimulan?

En sintonía con lo explicitado, en la película *La vida ante sí* es posible interpelar imágenes tradicionales que se forjan en los medios masivos de comunicación en torno a las infancias en un sentido plural y tensionar representaciones legítimas inscribiendo las narrativas de los sujetos en tramas socioculturales diversas.

La vida ante sí

Director: Edoardo Ponti. Año: 2020

El vínculo de un niño senegalés y una sobreviviente del Holocausto nos invita a reflexionar sobre la diversidad cultural, el compromiso ético y la vulnerabilidad de las infancias ante las vicisitudes del mundo contemporáneo.



Es un film que nos permite situar al conjunto estudiantil frente a dilemas morales (Wasserman, 1999) y temáticas propias de la agenda pública de los medios en distintas partes del mundo (desigualdad, exclusión, migraciones, etc.). A través de las situaciones experimentadas por los personajes, es posible construir interrogantes que conduzcan a los/as estudiantes a reflexionar en torno a la complejidad que implica comprender a los/as otros/as en la toma de decisiones dotando de sentidos subjetivos conflictos morales y éticos.

Del mismo modo, la película *Wonder* nos invita a reflexionar sobre los criterios que se instalan socialmente en torno a los procesos de inclusión de un modo directo dentro del ámbito educativo.

Wonder

Director: Stephen Chobsky. Año: 2017

La mirada en el ámbito educativo, los vínculos entre pares y la niñez atravesada por una biografía singular son algunas de las temáticas sobre las cuales este film nos invita a reflexionar. Auggie Pullman, quien nació con una malformación facial, luego de diversas intervenciones en hospitales y una larga estadía entre los muros de su hogar, se enfrentará a un gran desafío: su primer día de clases.



Narra las experiencias de un niño dentro de una escuela donde distintas escenas convocan a debatir sobre las miradas que se construyen, los relatos que se forjan en torno a la imagen de los cuerpos de otros/as e inciden en los procesos de subjetivación y las significaciones plurales que se pueden construir en torno al tránsito por la infancia.

Situando al recurso como provocador es posible diseñar propuestas de expansión textual (Anijovich y Cappelletti, 2020) para que los/as estudiantes asuman un rol productivo en la construcción de reflexiones propias, subjetivas y colectivas, donde puedan construir interpretaciones valiéndose de saberes previos y novedosos a través de diversos lenguajes.

Como dijimos, nos hallamos ante un escenario caracterizado por tiempos inmersivos (Maggio, 2018) donde se inauguran nuevos formatos narrativos como lo son las series o películas; resulta entonces necesario reconocer este fenómeno de consumo contemporáneo para construir propuestas que contemplen diversas voces. Se trata de alentar al conjunto estudiantil a formular construcciones interpretativas cada vez más complejas contemplando la agenda pública, las representaciones que circulan en los medios y los interrogantes que abre el recurso audiovisual. Esto implica reconocerlos/as como productores/as de reflexiones diversas, intérpretes genuinos de la realidad sociocultural en la que se encuentran insertos, “microcríticos” (Carrión, 2011:29) como consumidores/as de objetos culturales que son significados a partir de sus propias biografías.

4.2. Consideraciones finales

A modo de cierre compartimos que:

“

(...) Si bien es poderosa, la tecnología por sí sola no produce desplazamientos en el aula, sino que es la visión de la educación que tenemos los docentes y las instituciones lo que permite hacer un uso significativo y genuino de los recursos.
(Anijovich y Cappelletti, 2020: 150)

Consideramos que es un desafío, dentro de la formación docente, inicial y permanente, la inclusión de espacios de reflexión sobre la propia planificación y la construcción de una mirada reflexiva sobre la inclusión en ella de recursos audiovisuales, focalizando en el abordaje directo e indirecto de contenidos relativos a la formación de ciudadanos/as capaces de construir un juicio crítico sobre los relatos e imágenes sociales que se construyen en películas o series como consumos culturales contemporáneos.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria*. Paidós.
- Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas*. Paidós.
- Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*, Errata Naturae.
- Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. Frigerio G. y Diker G. (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Del estante.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una mediación didáctica para convertirse en mediación cultural, *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en La Sociedad de la Información*, 10 (1):19-31.
- Onrubia, J. (2002). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. C. Coll y otros (1999). *El constructivismo en el aula*, pp. 101-124. Graó.
- Orozco Gómez, G. (2001). *Televisión, Audiencias y Educación*. Grupo Editorial Norma.
- Rose, G. (2011). The art immersion: How the digital generation is remaking Hollywood, Madison Avenue, and the way we tell stories, W. W. Norton & Company.
- Spiegel, A. (2016). *Decidir frente a las pantallas*, Mandioca.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*, Amorrortu.

Capítulo 5

De consumidores de medios audiovisuales a productores

Uso de YouTube en la enseñanza

Lucio Nemirovsky

Micaela Sol Percara

Pablo Pellegrino

En este capítulo analizaremos la potencialidad de incorporar contenido multimedial a las propuestas didácticas cotidianas y poner en valor la información transmitida en formato audiovisual y difundida en redes sociales. La plataforma YouTube, donde tras la rápida creación de un usuario pueden difundirse videos con un alcance potencialmente ilimitado, ha transformado no solo las formas de circulación y consumo de material en este formato, sino también sus contenidos, estructuras y modos de producción. Dado que YouTube se creó en 2005, las generaciones jóvenes que componen la mayoría del estudiantado actual (por lo menos en la educación básica) son nativas de dicha plataforma, mientras que una gran parte de los/as profesionales de la educación somos inmigrantes digitales. Esto resulta en diferencias notorias en la

relación que tienen los/as estudiantes con este material, su proceso de producción y los/as productores del contenido, y cómo los educadores y las educadoras nos vinculamos con este material. Por lo tanto, procederemos a analizar el contexto en que se creó YouTube y en el que se intenta incorporar sus videos al trabajo en las aulas. A su vez, reflexionaremos acerca de las potencialidades pedagógicas de la incorporación de contenido audiovisual a propuestas didácticas de la educación formal.

5.1. Introducción: contexto y orígenes de YouTube

YouTube es una red social creada en 2005 por Chad Hurley y sus colegas Steve Chen y Jawed Karim para que las personas puedan ver y compartir videos. La plataforma se popularizó muy rápidamente y tras menos de un año de vida, Google la adquirió por 1650 millones de dólares. Al cabo de unos pocos meses, YouTube se consolidó como una alternativa más democrática a la televisión, ordenando el contenido publicado exclusivamente según su popularidad.

El sitio fue diseñado con una interfaz clara y organizada de modo tal de no parecer sobreproducido ni empresarial. Así, se constituyó como un medio versátil, “que podría usarse para casi todo” (Sudjic, 2014: 353), lo que permite a sus múltiples y diversos usuarios crear estilos muy variados de canales personales. En relación con esto, cabe mencionar que se sube a la plataforma una gran cantidad de contenido audiovisual por hora, dándole a los/as espectadores/as múltiples opciones de videos para consumir (Sudjic, 2014). Más del 70% de la población de entre 16 y 40 años afirma utilizar YouTube, y es una de las tres redes sociales preferidas tanto por la generación Z como por la milenial, que conforman la mayoría del estudiantado de nivel secundario y superior (IAB, 2021).



Teniendo en cuenta estos datos y considerando la idea que sostiene Hurley de que YouTube es una plataforma que puede utilizarse para casi todo nos preguntamos: ¿es posible utilizarla para la educación? ¿Se puede utilizar YouTube con fines didácticos? ¿Cuál es el potencial pedagógico de una red social de uso masivo donde cualquier individuo puede fácilmente publicar contenido audiovisual? ¿Cómo influye la inmensa y constante popularidad de la plataforma en este potencial?

5.2. Visibilidad por sobre legitimidad: posverdad y desinformación en redes sociales

Gutiérrez-Martín, Torrego-González y Vicente-Mariño (2019) analizaron las consecuencias que trajo la digitalización y el avance de las redes sociales para los medios y para las posibilidades de acceso a la información. Los/as autores/as consideran que tal fenómeno ha contribuido a que estemos más –pero no necesariamente mejor– informados/as. En otras palabras, la digitalización y la creación de diversas redes sociales, que se han ido interconectando entre sí y constituyendo un *ecosistema de medios conectivos* (Van Dijck, 2016), contribuyeron en la transformación de las lógicas de producción y circulación de la información y de los modos de comunicarnos y relacionarnos con otros sujetos. Es en este ecosistema de medios que hay un flujo de información infinito, lo cual produce en la vida de las personas un doble proceso: por un lado, les permite acceder a mucha información de manera rápida y sencilla y, por otro lado, posibilita la circulación y viralización inmediata de noticias no verificadas o noticias falsas (*fake news*). De esta manera, se hace sumamente difícil la identificación y evaluación de noticias falsas en el entorno digital, dado que se diluyen las líneas entre información, educación y entretenimiento, entre verdad y mentira. Se premian titulares impactantes por sobre análisis profundos y trascendentes. Las

consecuencias de este contexto incluyen un panorama mediático fraccionado, un aumento en la polarización de la población y desconfianza en la ciencia, lo que allana el terreno para el avance de la posverdad.

Las redes sociales permiten que la tarea de informar no esté restringida a profesionales, ya que hay en YouTube muy pocas restricciones a la creación de un canal. Por otra parte, el único criterio para el ordenamiento del contenido en las redes sociales, que están creciendo como reemplazo de los medios tradicionales como principal canal de información, es la popularidad, lo que alienta fenómenos como el “clickbait” (donde el titular o la imagen de portada son intencionalmente provocadores pero no informativos) o noticias falsas pero llamativas para conseguir visualizaciones, suscripciones y “likes” que aumentan la popularidad del canal, independientemente de la veracidad de su contenido. De esta forma, se construye una desinformación de la audiencia al sobreexponer algunos puntos de vista (populares, pero no necesariamente verdaderos o confiables) y ocultando otros, donde lo que importa no es la veracidad o no de los hechos, sino que sean creídos por los/as usuarios/as. Esto resulta en que:



El ciudadano medio no dispone de las herramientas ni criterios necesarios para distinguir las noticias falsas, desconfía de cualquier medio y tiende a dar su porción de credibilidad a los populistas de ideología afín, porque se siente mejor con lo que le transmiten, independientemente de su veracidad o falsedad. La gente ya no confía en las noticias ni le importa si son o no falsas. (Gutiérrez-Martín, Torrego-González y Vicente-Mariño, 2019: 283)

Como consecuencia, en las redes sociales gobernadas exclusivamente por la popularidad y los “likes” las noticias falsas se viralizan y funcionan como cebo para lectores que no pasan del titular. Como se comentó anteriormente, YouTube tuvo una po-

pularidad inmensa desde su creación y pasó a entenderse rápidamente como una extensión más interactiva de la televisión, lo que le permitió competir con los medios tradicionales e incluso superarlos en tracción. Sin embargo, como señalan los autores antes citados, YouTube es en verdad una red social regida, como muchas otras, por un algoritmo que ordena el contenido publicado en la red según su popularidad, y por lo tanto, premiando el “clickbait” y contenidos provocativos sin importar su veracidad o la legitimidad de su creador/a.

Esta premiación ocurre no solamente a través de notoriedad en la plataforma, sino también en un rédito económico a través del programa Partners de YouTube, lanzado en 2007, que permite a los creadores de la plataforma monetizar su contenido a través de anuncios. Más adelante, idearon formas paralelas de rédito económico, como sorteos o asociaciones independientes con empresas patrocinadoras. La existencia de este incentivo económico en función de las visualizaciones, suscripciones y “likes” resulta en prácticas más inescrupulosas y sensacionalistas para generar tráfico en un canal.

Según un análisis de videos sobre el videojuego PokemonGo publicados en YouTube, que llevaron a cabo Gutiérrez-Martín, Torrego-González y Vicente-Mariño (2019), el 64% de los títulos de los videos analizados eran sensacionalistas, engañosos o malintencionados, mientras que lo mismo ocurre con el 55% de las portadas de los videos. Por otra parte, consideran al 60% de los videos innecesariamente extensos (lo que aumenta su rédito), dato corroborado por múltiples comentarios de usuarios/as quejándose de la extensión excesiva o la falta de contenido del video. En último lugar, al analizar las descripciones de los videos, el 73% están dirigidas a generar rédito económico. Sin embargo, el contenido en sí es sensacionalista o engañoso solo en el 28% de los casos.

En este contexto, se hace necesaria una alfabetización mediática e informacional para transitar este entorno digital –donde la verdad se ve devaluada y el “clickbait” y las noticias falsas sensacionalistas son premiadas con reproducciones, ganancias y visibilidad–, dotando a los/as usuarios/as de las redes sociales de la capacidad de consumir contenido críticamente. Es esta necesidad de una alfabetización mediática que brinde competencias para discernir el contenido de calidad, respaldado en fuentes legítimas e investigación pertinente, la que acentúa la importancia de incorporar estos medios y generar las capacidades necesarias para adquirirla en la escuela.

5.3. YouTube en las propuestas de enseñanza

El uso de YouTube en el aula o como parte de propuestas didácticas es cada vez más frecuente. En el libro *Palabras de Maestro. Activación de saberes usando videos tutoriales* se comparten experiencias de diversos educadoras y educadores que han incluido videos –la mayoría tomados de YouTube– como parte de la enseñanza. En gran parte de los testimonios allí presentes surge la propuesta de ver un video a partir de un interrogante, ya sea planteado por el/la educador/a o por los/as estudiantes.



Spiegel, A. (coord.) (2020). *PdM. Palabras de Maestro. Activación de saberes usando videos tutoriales*. TecMovAE, UTN San Nicolás.

http://alejandrospiegel.com.ar/palabras_de_maestro.pdf

En este sentido, podemos dar cuenta de que muchos educadores/as hemos incorporado la utilización de YouTube en las clases no solo como un recurso para desarrollar conceptos teóricos de un modo innovador, sino también como un espacio que funciona como fuente de información para que los/as estudiantes

consulten y amplíen sus conocimientos sobre determinados temas o aprendan a realizar alguna actividad específica, pudiendo pasarlo o reproducirlo la cantidad de veces que necesiten.

En el siguiente video, el español David Calle cuenta su experiencia como creador de un canal de YouTube didáctico y las ventajas que considera que ofrece, como el hecho de que los y las estudiantes ya utilizan YouTube en su tiempo libre y comprenden sus códigos, y la posibilidad de incorporar escenas de películas y series para maximizar la retención y brindar ejemplos concretos en torno a los temas.



El profesor youtuber que enseña Física a millones de alumnos



Es interesante remarcar que, en la mayoría de las propuestas didácticas narradas en el libro de Spiegel (2020) en las que el estudiantado debía buscar videos por su cuenta, los/as educadores/as acompañaron el proceso y pudieron intervenir y verificar la veracidad de la información encontrada. A su vez, en algunas de las experiencias relatadas, luego de que los/as estudiantes recopilaran la información a través de los videos se ofrecía un momento de puesta en común y reflexión, de modo tal que los datos encontrados podían ser problematizados y puestos en debate. Sin embargo, nos preguntamos si existió también algún espacio previo donde se enseñó y reflexionó acerca de cómo buscar o saber si una información es confiable o no, ya que no hay aclaraciones al respecto.

Por otro lado, algunas experiencias registradas en este libro comprenden la realización de un video tutorial por parte de los estudiantes. Estas actividades son muy interesantes y enriquecedoras no solo porque implican el abordaje y aprendizaje de los temas específicos que se trabajaban en el video, sino también porque potencian diversas capacidades y habilidades sociales, cognitivas y comunicativas. Es decir, para poder realizar los videos tutoriales los estudiantes deben investigar e informarse sobre el tema que abordarán, interpretarlo, comparar los datos obtenidos, formular hipótesis, sintetizar y organizar las ideas y decidir cómo realizarlo, entre otras cosas. Además, deben grabarse hablando de una manera que otras personas los/as puedan entender y corroborando que no haya sonidos de fondo. En particular, en una de las propuestas didácticas registradas en el libro se menciona que una vez realizados los videos se brindó un espacio para que algunos estudiantes contaran cómo lo habían hecho o qué herramientas de edición habían utilizado.

Enrique Barajas Montes (2018) relata una experiencia similar en la Universidad Tecnológica de Durango, donde se creó un canal de YouTube en que tanto docentes como estudiantes producían videos de difusión académica. Un concepto muy presente en este proyecto es el de “aprenseñar”, acuñado por David Duran, en su libro publicado en 2016. Duran insiste en que para comprender un tema lo suficiente para enseñarlo, los/as educadores/as debemos someternos a un proceso intensivo de aprendizaje sobre el tema. Del mismo modo, considera que la educación debe brindar a los estudiantes no solo la capacidad de aprender, sino también la de enseñar, algo presente también en las experiencias que narra Spiegel.

Otra experiencia que se presenta en las escuelas primarias y secundarias es la de los *booktubers*. En ella se propone a los estudiantes reseñar libros en video y subirlos a la plataforma YouTube para compartir sus opiniones, apreciaciones y recomendaciones de lecturas entre sus pares, creando comunidades de lectores.

En el caso narrado por Enrique Barajas Montes, el concepto de “aprenseñar” se implementa al instruir a los/as educadores/as

en el uso de YouTube. Luego, siguiendo un modelo inspirado en el trabajo de Robert Gagné⁴, se procede a utilizar la plataforma como herramienta didáctica y motivacional en clase. Tras esta etapa, los/as estudiantes crean videos. Así, logran aprender los contenidos abordados en las clases anteriores y desarrollan la capacidad de enseñarlos, resultando en una clara segunda instancia de “aprender a enseñar”. Por último, se comprueba el aprendizaje de los contenidos aprendidos en el video evaluando a los/as estudiantes mediante una reproducción de las prácticas explicadas en ellos en otras técnicas. Cabe destacar que, tanto en esta última etapa como en la fase inicial de motivación, YouTube es utilizado de manera complementaria a otras técnicas didácticas. A continuación, adjuntamos como ejemplo del potencial didáctico de YouTube un video informativo sobre la cinemática publicado en el canal “El Traductor de Ingeniería”, que funciona también a modo de clase virtual audiovisual.



La Matemática detrás del movimiento: Cinemática desde cero



⁴ Robert Mills Gagné (1916-2002), psicólogo y pedagogo estadounidense doctorado en 1940. En sus producciones referidas a la teoría del aprendizaje sostiene la existencia de distintos tipos o niveles de aprendizaje, y afirma que cada uno de ellos requiere un tipo diferente de instrucción: información verbal, habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, habilidades motoras y actitudes. Asimismo, mantiene que existen condicionantes internos y externos que regulan el proceso de aprendizaje. Las tareas de aprendizaje que propone para el ámbito cognitivo se organizan en una jerarquía de progresiva complejidad, que van desde el reconocimiento perceptivo hasta la solución de problemas.

5.4. Experiencia en el aula: YouTube, radio y archivo filmográfico

Un canal de YouTube tiene el potencial de convertirse en un espacio dinámico para que las producciones de los y las estudiantes de una escuela rompan las fronteras de la comunidad educativa. Esto se demostró cuando, al implementar la NES (Nueva Escuela Secundaria) en el Normal 5, aumentaron significativamente las horas curriculares específicas de comunicación, favoreciendo la

producción de trabajos audiovisuales. Dicha orientación encontró en un canal de YouTube la posibilidad de mostrar muchas producciones que se venían realizando desde hacía años, y sumar cada año cortos de ficción, documental y *stop motion* producidos por las y los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año.



Dulces sueños, Alicia

Es uno de los cortos subidos al canal, premiado en el Festival "Hacelo Corto" de la Ciudad de Buenos Aires.



A través del canal de un educador comenzaron a visualizarse los cortos premiados en diferentes concursos y a compartirse a través de una lista de difusión de Whatsapp que transmite noticias. Desde la escuela se pudo conocer todo lo producido, incluyendo cortos, podcasts, "grandes historias de pequeños mundos", y la radio en vivo. Desde que YouTube permite transmitir en vivo, las posibilidades para aficionados/as del lenguaje radial se ampliaron. Si bien ya existían servidores proveedores de frecuencias digitales de radio, el alcance y la difusión de un canal de YouTube es infinita y potencia la experiencia.

Con el ASPO del año 2020 (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) las escuelas tuvieron que adaptar formatos y reconfigurar prácticas. *Normalmente Anormal* era un programa de radio que solo hacían, como práctica, estudiantes de tercer año en una radio de una organización social del barrio, con poco alcance, donde con mucha suerte solo las familias escuchaban el programa. En

el ASPO surgió la posibilidad técnica de hacer el programa desde la casa del profesor a cargo manteniendo y preservando aspectos y estilo del lenguaje radial (como, por ejemplo, realizar una mezcla de audio con más graves o levantar llamados telefónicos desde la línea directamente).

Como primer aspecto se utilizó uno de los tantos programas para *streamers* que recomienda YouTube, en este caso Streamlabs. Cabe destacar que los recursos necesarios para que esto suceda, como consolas, micrófonos y una placa de sonido externa, provienen de la voluntad y economía personal de los y las docentes. El segundo aspecto es que, ante la necesidad, el programa fue una forma de conectar a la comunidad educativa aislada y con ello volver a vivir los actos escolares y las efemérides desde otro lenguaje. Hoy, *Normalmente Anormal* es un programa que se emite en los actos escolares, realizado por estudiantes y educadores, cuya audiencia ha trascendido el ámbito escolar, que se emite por YouTube y por radio abierta con parlantes en el patio de la escuela. Cada vez que se acciona la alerta de que el canal está transmitiendo en vivo, un mundo nuevo de posibilidades comienza.



Programa *Normalmente Anormal*

Transmitido el 15 de octubre de 2021.



Como se venía planteando en otras experiencias, YouTube puede ser un vehículo de materiales didácticos; en este caso, el canal

es el espacio donde las producciones se transforman en una experiencia que permite dos potencialidades. En primer lugar, se transforma el rol de los/as estudiantes en productores/as. Una producción con una particularidad se plantea desde un aprendizaje de técnicas y lenguajes que son propios de los medios de comunicación, por lo tanto, cercana a prácticas profesionalizantes, y que activa en los/as estudiantes una mirada crítica sobre lo que consumen en YouTube. En segundo lugar, dichas producciones al ser realizadas en una escuela adquieren en el circuito de YouTube un peso formal sostenido por el valor que tienen las instituciones educativas. Las producciones, entonces, adquieren un valor académico que otros contenidos de circulación masiva –en ocasiones informaciones falsas o tergiversadas– no tienen.

5.5. Reflexiones finales

Expuesto este análisis, consideramos que la inmensa popularidad de YouTube en las generaciones que conforman la mayoría del estudiantado de nivel secundario y superior y la versatilidad intencional de la plataforma la vuelven muy accesible para el conjunto estudiantil, lo que le brinda un enorme potencial como herramienta didáctica. Por otra parte, el expuesto avance de los procesos de desinformación en plataformas digitales genera un contexto adverso para el uso de YouTube en el aula. Pero este contexto también genera la necesidad de brindar competencias para la alfabetización mediática en el entorno escolar que permitan a los/as estudiantes navegar medios y plataformas informativas, donde la verdad se ve devaluada por algoritmos que privilegian la popularidad y el tránsito virtual por sobre la legitimidad informativa, con una perspectiva crítica y capaz de distinguir contenido verdadero, informativo y legítimo de noticias falsas sensacionalistas.

Por otra parte, hemos expuesto diversos ejemplos que demuestran que los/as estudiantes pueden aprender del uso de YouTube en el aula tanto desde un lugar de consumidores/as (al ver videos relevantes a su área) como de productores/as (creando contenido audiovisual de calidad y siguiendo un rigor académico). Así ocurrió con el programa *Normalmente Anormal*

y otras producciones en el Normal 5, que a través de incentivar la producción de contenido audiovisual estudiantil y su difusión en YouTube brinda a los/as estudiantes un espacio para desarrollar conocimientos sobre cómo se construye contenido legítimo y riguroso para redes sociales que resulten en competencias para un consumo más crítico de la información disponible en redes sociales. Estas experiencias tienen el potencial de contribuir a la alfabetización mediática de nuestros/as estudiantes y brindarles herramientas para encontrar información legítima en los medios de comunicación digitales.

Bibliografía

- Barajas Morales, E. (2018). Aprender por medio de YouTube. Una estrategia de enseñanza-aprendizaje actual. *Revista Visión Educativa*. IUNAES Nueva Época, vol. 12, N° 25 abril-septiembre.
- Gutiérrez-Martín, A., Torrego-González, A. y Vicente-Mariño, M. (2019). Media education with the monetization of YouTube: the loss of truth as an exchange value / Educación mediática frente a la monetización en YouTube: la pérdida de la verdad como valor de cambio, *Cultura y Educación*, 31:2, 267-295.
- IAB (2021). *Estudio de Redes Sociales 2021*, versión reducida.
- Lozano Díaz, A., González Moreno, J. y Cuenca Piqueras, C. (2020). Youtube como recurso didáctico en la Universidad. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(2), 159-180. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12051>
- Spiegel, A. (coord.) (2020). *PdM. Palabras de Maestro. Activación de saberes usando videos tutoriales*. TecMovAE, UTN San Nicolás. http://alejandrospiegel.com.ar/palabras_de_maestro.pdf
- Sudjic, D. (2014). Capítulo Y de YouTube, en *B de Bauhaus. Un diccionario del mundo moderno*. Turner Publicaciones.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia de las redes sociales*. Siglo XXI.

Capítulo 6

Uso de Instagram en la enseñanza

Amalia Güell

Lucio Nemirovsky

6.1. Redes sociales. Creación y características de Instagram

Una definición de redes sociales en sentido amplio podría ser la siguiente: son espacios virtuales donde las personas pueden interactuar con otros y otras, compartir sus intereses y experiencias, así como información y contenidos audiovisuales. Podemos considerar las redes sociales como entornos de colaboración donde se crean vínculos personales entre usuarios del mundo entero. Esa interacción favorece la construcción del conocimiento de forma cooperativa y colaborativa.

Instagram (en adelante IG) es una red social creada en octubre de 2010. Inicialmente, su uso principal era publicar fotos tomadas desde los móviles, incorporando en 2016 videos cortos –llamados *stories*– y luego más extensos (IGTV). Con el tiempo fue incluyendo otras funcionalidades como la creación de videos breves (*reels*) y mensajes privados (DM). Es conveniente acompañar cada publicación con palabras o frases sin espacios denominadas *hashtags*. Estas etiquetas o palabras claves permiten sistematizar la información y curar el contenido publicado en la red acorde con diferentes tópicos. Equivalen a motores de bús-

queda que reúnen todas las publicaciones que llevan consigo el mismo hashtag o similares.

6.2. Tratamiento de la imagen

Instagram integra fuertemente el uso de imágenes que podrían ser provechosas en el aula. Como recurso didáctico estas pueden ofrecer oportunidades para comprender y explorar diversidad de conocimientos, reflexionar con base en diversos conceptos y discutir en torno a ellos (Rigo, 2014). Conviene distinguir entre imágenes propiamente didácticas e imágenes didácticas por accidente. Espinosa (1995), en Rigo (2014), refirió a las primeras como todas aquellas que han sido elaboradas con la finalidad de contribuir con el aprendizaje y, a las segundas, como las que, si bien tienen su origen en otro lado, son utilizadas para tal fin.

Como mencionamos anteriormente, las imágenes juegan un papel central en Instagram y tienen un importante valor educativo. En ese sentido, contribuyen en diversas situaciones como la comparación de contenidos abstractos, la motivación para aprender y profundizar con lecturas complementarias, la presentación de nuevos conceptos, promover el recuerdo de los contenidos aprendidos y enseñados, el fomento de una comunicación auténtica en el aula y relacionada con la vida cotidiana, la estimulación de la imaginación y expresión de emociones, y la activación de conocimientos previos (Rigo, 2014).

Compartir imágenes (entendidas como fotografías o videos cortos) es el aspecto principal y distintivo de IG frente a otras redes sociales. La interacción social que se practica en el contexto de acción de esta red social tiene su núcleo en las imágenes (Valentín, 2021). Las imágenes pueden manipularse, ya que la red permite editar, resignificar, personalizar y de ese modo crear el mejor contenido posible (Ballesteros, 2020).

Por otra parte, las imágenes son un vehículo universal con acceso directo al significado, un recurso práctico, sencillo y fácil de transmitir; resultan efectivas para expresar ideas, emociones, conocimientos y para completar la información principal, permitiendo la interiorización de otros conceptos

6.3. Potencialidades educativas

Según Fainholc (2019, citado por Martínez Hernández, 2020), el uso de las redes sociales tiene los siguientes beneficios en el proceso de enseñanza aprendizaje:

- Mejora la competencia digital al educar en su uso racional y adecuado.
- Produce una alta motivación y desarrolla el aprendizaje cooperativo.
- Permite aprender de forma transversal en distintos lugares y ambientes sin barreras espacio-temporales.
- Enseña nuevos códigos y términos relacionados con las normas de uso de cada red social.
- Fomenta la comunicación entre personas que no podrían hacerlo de otra manera y motiva a aquellos alumnos con dificultades de comunicación.
- Estimula la búsqueda de información y fomenta el debate y la participación del alumnado.
- Crea conciencia sobre la importancia de la identidad digital en su formación como profesionales.

De Haro (2009, citado por Martínez Hernández, 2020) añade otras ventajas: la atracción social al acercar el aprendizaje formal al no formal y acercar su vida privada a la docente, la facilitación de actuaciones comunes docentes y la utilidad de su uso masivo, tanto para alumnos/as como para profesores/as.

Los/as alumnos/as reconocen que, a través de las redes sociales, establecen nuevos canales de comunicación, buscan y almacenan información que facilita la organización del trabajo. También, mejoran la socialización y facilitan la resolución de dudas y el intercambio de documentación y de recursos. Por último, ayudan al enriquecimiento entre culturas y a la creación de nuevas ideas, permitiendo el aprendizaje a través de las experiencias compartidas.

López (2017, citado por Zuber Schachner, Vigliecca y Martín, 2020) sostiene que el uso de las redes sociales en el ámbito educativo es una fortaleza tecnológica que contribuye al aprendizaje y a la co-construcción del conocimiento, y es relevante el avance de la tecnología respecto a la comunicación e información, brindando, de este modo, nuevas invenciones y posibilidades que derivarán en cambios dinámicos en la enseñanza.



Algunos/as docentes incorporan esta red en sus clases, como ampliaciones de estas o bien para compartir con otros/as profesionales, estudiantes o familias, información, propuestas de enseñanza diversas, experiencias, etc. A continuación, presentamos algunos ejemplos.

- Mariana Maggio: <https://www.instagram.com/marianabmmaggio/?hl=es-la>
- Profesor de Biología: https://www.instagram.com/profe_biologia/?hl=es-la
- Ideas para niños pequeños: <https://www.instagram.com/ideasparaninos/>
- Maestra de primaria de Galicia: <https://www.instagram.com/desdemiaula/>

6.4. Usos en el aula

Por ser una plataforma bastante nueva, aún no hay demasiadas experiencias de su implementación en el contexto de la educación formal. Inicialmente, los teléfonos móviles (sobre todo una vez que se desarrollaron modelos con acceso a Internet) eran vistos como distracciones en el contexto escolar. Sin embargo, recientemente se empezó a reconocer el potencial del móvil como herramienta informativa y de aprendizaje. En diversas materias y niveles educativos, algunos profesores han comenzado a aprovechar el contenido y código propio de la plataforma que sus es-

tudiantes utilizan frecuentemente (y, por lo tanto, ya dominan). Procederemos a analizar tres ejemplos de estas experiencias.

En España, Blasco Magraner y Ramos (2020) analizan una experiencia donde estudiantes avanzados del nivel secundario trabajan con memes –un estilo humorístico de imagen acompañada con texto, de uso masivo en Instagram– en clases de música. Los/as estudiantes crearon una cuenta de IG en la que publicaban memes producidos en grupos de trabajo sobre el contenido de la materia (en este caso los musicales). Moragrega, Ballestín y Mesa-Gresa (2021) llevan adelante una propuesta similar con estudiantes iniciales del Grado en Psicología en la cursada de la asignatura Fundamentos de Psicobiología. Por otro lado, en Córdoba, Argentina, Zuber Schachner, Vigliecca y Martín (2020) implementaron una secuencia didáctica para estudiantes de segundo año del secundario sobre diversidad biológica, no solo aprovechando el recurso de la imagen para la comprensión de los contenidos, sino también incentivando a estudiantes a comentar las publicaciones realizadas por sus compañeros/as, propiciando una retroalimentación entre pares.

Estos ejemplos demuestran que Instagram puede utilizarse para la enseñanza de asignaturas variadas y en diversos niveles educativos. Sin embargo, antes de implementar estas secuencias didácticas, los/as investigadores/as y docentes realizaron encuestas o relevamientos a sus estudiantes en torno a su acceso a dispositivos como computadoras y teléfonos móviles, conectividad y uso de redes sociales para garantizar que desigualdades en el acceso y dominio de la tecnología no representen una barrera para la implementación de la secuencia.

Por otra parte, estas experiencias frecuentemente vinculan el uso de Instagram con otras herramientas y propuestas de cursada. Moragrega, Ballestín y Mesa-Gresa (2021), por ejemplo, hicieron énfasis en la importancia del uso de bases de datos y prensa digital sobre psicobiología confiables para la confección

de memes, contribuyendo a que los/as estudiantes conozcan estas bases de datos y desarrollen la capacidad de discernir el grado de confiabilidad de la información presente en redes sociales, realizando una encuesta para saber qué bases de datos habían utilizado. Por otro lado, en la propuesta de Blasco Magraner y Ramos (2020), donde se implementan memes para la enseñanza de música en el nivel secundario, se tomó un examen escrito sobre los temas abordados al término de la actividad en Instagram para evaluar los aprendizajes logrados.

Estas experiencias tienden a tener resultados positivos. En los ejemplos citados, el uso de Instagram convoca al conjunto estudiantil, dado que generalmente ya conocen la aplicación, sus códigos y los contenidos que circulan en ella. El informe anual de IAB España de 2021 indica que el 86% de la generación Z (16 a 24 años) y el 69% de los/as mileniales (25 a 40 años), quienes integran la mayor parte del estudiantado de niveles secundario y superior, utilizan IG en promedio por más de una hora al día. Esto, además de brindar motivación, reduce la dificultad de la tarea, como ilustra la encuesta implementada por Zuber Schachner, Vigliecca y Martín (2020) al término de su actividad, en la que más de la mitad del estudiantado afirmó que la actividad le resultó fácil.

Por otra parte, los/as estudiantes de la propuesta de Blasco Magraner y Ramos (2020) obtuvieron buenas calificaciones y afirmaron en sus encuestas que la actividad les despertó motivación o interés por el tema, y la gran mayoría afirmó que les gustaría volver a hacerla. Gran parte de los/as estudiantes de la secuencia didáctica de Moragrega, Ballestín y Mesa-Gresa (2021) afirmó que la actividad les fue útil en todas las formas que la encuesta abarcó. Creemos que estos resultados exponen las enormes potencialidades educativas de incorporar Instagram al trabajo habitual en el aula, pero dejan en claro que esto solo es viable a partir de cierta edad, y que debe acompañarse de instancias de evaluación y revisión para analizar su rendimiento y otras prácticas que complementen estas propuestas e integren el uso de IG a las propuestas de enseñanza convencionales. A continuación, proponemos algunas ideas para utilizar esta red en el aula.

- Reto. Evaluaciones mensuales en las que los/as alumnos/as deban publicar una o varias imágenes respecto a un tema específico, acompañadas de un hashtag que haga referencia al objeto de estudio. Una vez finalizado el plazo se pueden abrir las publicaciones a comentarios valorativos.
- Días temáticos. Publicar imágenes y hashtags relacionados con diferentes áreas, anunciar actividades institucionales, etc., en función de una temática elegida para cada día.
- Paso a paso. Publicar detalladamente el proceso que los/as estudiantes atraviesan para la realización de un trabajo, compartiendo aciertos y dificultades, avances, preguntas e ideas inspiradoras para otros y otras.
- Imágenes motivadoras. Sensibilizar al conjunto estudiantil sobre diferentes temáticas a través de la fotografía y promover la participación de los/as estudiantes en debates sobre las temáticas propuestas
- Galería semanal. Un/a alumno/a diferente mostrará cada semana sus últimas publicaciones con imágenes relacionadas con el objeto de estudio, para que sirvan de ejemplo e inspiración a sus compañeros/as[■].
- Actualidad y redes. Buscar en las redes (IG, páginas de medios, memes, blogs, podcasts, etc.) algún hecho de actualidad y analizar cómo se presenta allí, cómo se construyen las noticias, cómo se transmite la información a través de las redes y qué sucede con las noticias falsas, entre otras cuestiones posibles.

■ Listado adecuado de <https://cognosonline.com/co/>



Aquí presentamos propuestas del portal educ.ar y cuentas de IG de instituciones nacionales e internacionales que pueden contener valiosa información e interesantes imágenes y/o videos:

- Portal educ.ar: <https://www.educ.ar/recursos/132301/ideas-para-usar-instagram-en-clase>
- Centro Cultural de la Ciencia: <https://www.instagram.com/ccdelaciencia/?hl=es-la>
- Educación de la mirada: <https://www.instagram.com/educaciondelamirada/>
- Monumentos argentinos para seguir en IG: <https://www.educ.ar/recursos/131927/5-monumentos-argentinos-para-seguir-en-instagram>

Bibliografía

- Acosta Valentín, L. (2021). *Alfabetización digital con perspectiva de género: teoría y prácticas sobre el uso de Instagram como herramienta pedagógica en Educación Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/65585/1/T42307.pdf>
- Ballesteros, M. (2020). *Postfotografía: Una mirada sobre la "nueva" fotografía a través de la plataforma Instagram*. Tesina de grado. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Escuela de Comunicación Social. https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/RepHipUNR_7c7e1cc031775f6d23dfa98b0f718081
- Blasco Magraner, J. y López Ramos, R. (2020). Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secunda-

- ria y bachillerato. [Instagram as a musical learning tool in secondary education and high school]. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (151), 25-45. <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1207>
- Martínez Hernández, A. (2020). Instagram como recurso didáctico en la Educación Superior en los Grados de Infantil y Primaria. REDINE (coord.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*. AdayaPress, pp. 124-134. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2020/09/contec13.pdf>
- Moragrega, I., Ballestín, R. y Mesa-Gresa, P. (2021). El uso de las redes sociales en la docencia universitaria: estudio piloto con Instagram. *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*. ICE de la Universidad de Alicante. Octaedro. <https://roderic.uv.es/handle/10550/78525>
- Zuber Schachner, S., Vigliecca, F. y Martín, R. (2020). “Cierren carpetas y saquen los celulares”. Potencialidades de Instagram para la enseñanza de diversidad biológica en segundo año de Educación Secundaria. *Revista de Educación en Biología*, 23(1), 21-34. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadb/article/view/27092>

Capítulo 7

Los videojuegos y sus potencialidades educativas

Dafne Carp

Cuando pensamos en videojuegos, lo primero que se nos viene a la mente son el entretenimiento y el ocio, pero hay mucho más que eso. Como se podrá comprobar a lo largo del capítulo, estos ofrecen una serie de ventajas para el aprendizaje que pueden ser aprovechadas en el ámbito escolar. A diferencia de los espacios formativos tradicionales, caracterizados por la lentitud y el espacio de reflexión, los videojuegos proponen la “inmediatez” y propician modos de percibir, de razonar e interpretar el mundo, que se diferencian de la lógica de la escritura.

Una de las potencialidades de los videojuegos es que proporcionan oportunidades de aprender de acuerdo con los principios del aprendizaje activo (Gee, 2003). La dinámica propia de los juegos digitales establece desafíos para los/as jugadores/as, quienes son puestos a prueba constantemente en relación con su capacidad de resolver problemas (Beavis, Dezuanni, O’Mora, 2017; Gros Salvat, 2014). En este sentido, la ventaja que tiene la virtualidad es que le permite al jugador/a probar, equivocarse, volver a probar y analizar las consecuencias de sus actos con total confianza. El uso de juegos digitales está estrechamente relacionado con habilidades como la colaboración, la innovación, la resiliencia, la producción y el diseño. Hay distintas formas en las que podemos incluir los videojuegos o sus dinámicas en el aula. En este capítulo

vamos a hablar de tres de ellas: la gamificación, los videojuegos serios y el *game-based learning*.*

7.1. Gamificación



Consiste en el uso de las mecánicas de juego en entornos ajenos al juego, resultando ser una metodología de aprendizaje que proporciona una gran oportunidad para trabajar aspectos como la motivación, el esfuerzo, la fidelidad y la cooperación, entre otros, dentro del ámbito escolar. (Prieto Andreu, 2020: 74)

Es especialmente fructífera cuando se trata de contenidos “aburridos”, como reglamentos que se deben memorizar; por eso es también utilizada en empresas para capacitar empleados/as. En la gamificación no se usan videojuegos propiamente dichos, sino que se toman dinámicas de estos para ser aplicadas en otros contextos. Para implementar los elementos del juego se tienen en cuenta la mecánica, la dinámica y la estética.

Algunos ejemplos de mecánicas o reglas que se pueden usar en la gamificación son los sistemas de puntuación, regalos o recompensas ficticias o reales, el ranking, los logros, avatares, sellos (*badges*), desbloques de nuevas habilidades, niveles, misiones y retos o desafíos en equipo o en solitario. Estas se combinan con alguna dinámica que indique las necesidades que han de satisfacerse y los objetivos a cumplir. Por ejemplo, puede haber una historia en donde los/as estudiantes tengan que sumergirse y dentro de esta se apliquen distintas mecánicas o reglas.

Aun así, hay que tener en cuenta que la gamificación no aporta el entorno inmersivo tan rico de los videojuegos. Además, es menos efectiva en el largo plazo porque no puede ser utilizada en todos los tipos de problemas y los premios virtuales no proveen satisfacción duradera. Solo con la gamificación no se adquieren nuevas habilidades.

* Se trata de un método de aprendizaje que utiliza videojuegos (ya sean serios o no) para la presentación de contenidos teóricos o para lograr un determinado propósito educativo. Permite que los estudiantes se involucren con el contenido educativo y las materias de un modo dinámico, divertido e interactivo, promoviendo la autosuficiencia de los estudiantes a partir de experiencias desafiantes y entornos colaborativos.



Hay algunos sitios web que facilitan la incorporación de estrategias de gamificación. Por ejemplo, [Kahoot](#) o [Quizziz](#), que permiten crear cuestionarios, o [Genially](#), que es una herramienta para diseñar entornos de aprendizaje interactivos, como salas de escape, crucigramas, juegos de tablero, etcétera.

7.2. Videojuegos serios

Otra forma de trabajar con videojuegos es con juegos especialmente creados con fines educativos. Los videojuegos crean mundos con sus propias reglas más o menos alejados de la realidad en donde el/la jugador/a puede explorar, investigar y poner en práctica ciertas estrategias. Por medio de estas experiencias, a través de múltiples contextos, los/as estudiantes pueden entender conceptos complejos sin perder la conexión entre ideas abstractas y los problemas reales en las que pueden ser usadas. Por ejemplo, la ley de gravedad en vez de ser entendida mediante ecuaciones puede ser comprendida a través de videojuegos en donde los/as aprendices caminen por mundos con masas menores a las de la Tierra.

A continuación, ofrecemos algunas recomendaciones de sitios donde pueden encontrarse este tipo de juegos.



- El siguiente enlace conduce a un repositorio de juegos sobre diversos temas. Los juegos están clasificados según el área de enseñanza. https://drive.google.com/file/d/1k7m8LcuEiT-QRN0fjZ_nzmEkmfvp7mPM/view?usp=sharing
- Portal educ.ar. Presenta una serie de juegos conocidos como newsgames. Estos buscan atraer al público por su carácter lúdico y, al mismo tiempo, generan mejor comprensión de las noticias y mayor sensibilidad ante la información con gran carga social. <https://www.educ.ar/recursos/157289/los-videojuegos-entre-noticias-y-temas-sociales>

La ventaja de este tipo de juegos es que el contenido puede ser comprendido gracias a las explicaciones del juego, sumado a que se lo puede poner en práctica de forma interactiva. En consecuencia, la intervención por parte de los/as educadores/as es menor. Aun así, es necesario que acompañen la exploración de los/as estudiantes por los entornos inmersivos clarificando los conceptos claves.

7.3. Documentales interactivos

En una línea similar, existen también documentales interactivos que, sin ser propiamente videojuegos, también ofrecen entornos inmersivos y participativos para que el público pueda tener una experiencia vivencial de determinado hecho. “Es un recurso hermenéutico, dialéctico y abierto que necesita de la interacción física del/la usuario/a para desplegar sus contenidos, arborescente en lugar de lineal, dialógico en lugar de omnisciente, con una potencialidad y una proyección futura” (De la Puente y Díaz Quiroga, 2015: 61).

Un ejemplo de esto es el [Documental Interactivo de Campo de Mayo](#), realizado por “Huella Digital”, que ofrece un recorrido virtual interactivo donde, a la vez que se ingresa en los diferentes espacios, se pueden escuchar testimonios de personas que estuvieron ahí. También se puede visualizar [Prison Valley](#), un documental que aborda la situación existente en el condado de Fremont (Colorado, EE. UU.), en el que viven treinta y seis mil habitantes y existen trece complejos penitenciarios que son el sustento económico de la región (Higuera Rubio *et al.*, 2018: 154).

7.4. Videojuegos comerciales

Por otro lado, también hay juegos comerciales que pueden ser utilizados para el aprendizaje. Al no ser diseñados específicamente pensando en el currículo escolar, el trabajo con estos requiere que los/as educadores/as intervengamos en mayor medida para pensar actividades. Una de las ventajas que tienen es que se les

proporciona a los/as estudiantes un entorno en donde pueden experimentar y recibir una devolución inmediata de sus acciones, poniendo en práctica las nuevas habilidades adquiridas. Sumado a esto, los juegos atrapan la atención del conjunto estudiantil logrando motivación a la hora de aprender un nuevo conocimiento.

Por ejemplo, hay muchos juegos disponibles en el mercado que pueden ser útiles para la enseñanza de historia. Dentro de este campo hay dos tipos de juegos distintos: los de estrategia y los de aventura (Academia Play, 2020). Los primeros, por sus mecánicas y sus reglas, permiten que se comprendan conceptos difíciles de trabajar solo mediante libros, pero muy importantes para los currículos, como la multicausalidad, la temporalidad o debates éticos sobre cuestiones históricas. Esto se debe a que todas las decisiones de los/as jugadores/as están interrelacionadas. Por ejemplo, una cuestión económica puede tener consecuencias sociales. De este modo, los juegos de estrategia permiten a los/as estudiantes experimentar con distintos escenarios y evaluar sus consecuencias. Asimismo, posibilitan la creación de escenarios contrafactuales en donde el estudiantado puede jugar con la causalidad y comprobar “qué habría pasado si...”. Ejemplos de estos juegos son [Civilization](#), [Europa Universalis](#), [Age of Empires](#), [Crusader Kings](#).

En cambio, en los juegos de aventura lo más importante son la narrativa y los decorados. Las narrativas funcionan de un modo similar a una película histórica, mientras que los decorados nos introducen en los ambientes de los tiempos pasados, de la misma forma que cuando visitamos ruinas antiguas. Un ejemplo de estos juegos es [Assassin's Creed](#). Concretamente, en la entrega *Assassin's Creed Origins* se puede apreciar una buena representación del antiguo Egipto y en *Assassin's Creed Unity* aparecen eventos relacionados con la toma de la Bastilla. Esta saga fue tan usada por profesores que la misma empresa creó un apéndice al juego llamado [Discovery Tour](#) en donde se abandona la narrativa para poner el foco en los paisajes de modo que el/la jugador/a pueda recorrer las representaciones de épocas determinadas.

Más allá de la enseñanza de historia, hay otros videojuegos comerciales que también fueron utilizados por profesores/as, quie-

nes pensaron distintas actividades que podían encararse con los juegos, tales como algunas experiencias realizadas con [Minecraft](#). Este es un juego de “mundo abierto” o sandbox en donde el/la jugador/a tiene libertad para elegir la forma de jugar. Se centra en la colocación y destrucción de bloques que representan distintos elementos de la naturaleza sobre un patrón de rejilla fija. Los/as jugadores/as tienen la posibilidad de construir aldeas, galerías mineras, templos marinos, pirámides, entre otros.

Karsenti (2019) señala las ventajas de este juego para el aprendizaje de planeamiento urbano. Como actividad para sus estudiantes les propuso el armado de un mapa navegable en el que debían hacer uso del lenguaje específico, las matemáticas y el diseño espacial. Este es un modo de tener un primer acercamiento a los planteos y modos de pensar que tiene, por ejemplo, un arquitecto o un urbanista. Miller (2016) comenta otras posibilidades de utilización del juego, entre ellas, representar períodos históricos, resolver problemas en conjunto, crear una visualización de una lectura y construir habilidades necesarias para la competencia en matemática. Así, a través de este mundo virtual, los/as estudiantes pueden poner en concreto conocimientos que de otra forma quedarían en abstracto. En este caso, también, la empresa lanzó una versión del juego especialmente adaptada para ser utilizada en entornos educativos.

La introducción de videojuegos en la enseñanza no siempre garantiza el aprendizaje. Es necesario que el/la profesor/a lo conozca, lo haya jugado y que diseñe estrategias de aprendizaje complementarias que se combinen con la jugabilidad. Estas tienen que permitir que se refuerce la conexión simbólica entre el videojuego y la realidad.

Además, puede haber algunos problemas asociados a la incorporación de videojuegos, como la necesidad de equipos adecuados, posible pago de licencias, diferencias en el grado de alfabetiza-

ción tecnológica de los/as estudiantes y falta de tiempo suficiente para jugar, entre otros.

Aun así, la incorporación de los videojuegos al aula merece una consideración, ya que puede aportar múltiples ventajas. Además de propiciar el entusiasmo y la motivación de los/as alumnos/as, los juegos proporcionan espacios seguros para la experimentación. Los aprendizajes posibles no son necesariamente factuales, en otras palabras, la memorización de nombres, fechas y datos concretos, sino que tienden a ser más actitudinales, fomentando la reflexión del conjunto estudiantil gracias a la relación simbólica entre el juego y la realidad. Por último, las características que tienen algunos videojuegos facilitan que el/la jugador/a adquiera ciertos aprendizajes, como la capacidad de resolver problemas, lograr desafíos, experimentar en un entorno inmersivo, adquirir competencias en la alfabetización digital y construir saberes colectivamente.

Bibliografía

- Academia Play (2020). *¿Es posible aprender historia con videojuegos?* [video] Youtube <https://youtu.be/H96Q-ILzjE>
- Beavis, C., Dezuanni, M. y O'Mara, J. (eds.) (2017). *Serious Play: Literacy, learning and digital games*. Taylor and Francis.
- De la Puente, M. y Díaz Quiroga, L. (2015). El documental interactivo en la cultura de la convergencia y las narrativas transmedia. *DOC On-line. Revista digital de cinema documentário*. 18 (1), 61-83.
- Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gros Salvat, B. (2014). Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 28, Nº 1, pp. 115-128.
- Higuera Rubio *et al.* (2018). TIC y sitios de memoria: Reflexiones desde la reconstrucción virtual del Centro Clandestino

de Detención “El campito” (Campo de Mayo). Buenaventura, B. *et al.* (comps.). *Nuevos desafíos en educación, una mirada interdisciplinaria*. Flacso Argentina.

Karsenti, T. (2019). Minecraft puede aumentar la resolución de problemas, la colaboración y el aprendizaje, sí, en la escuela. *The conversation*. <https://theconversation.com/minecraft-can-increase-problem-solving-collaboration-and-learning-yes-at-school-113335>

Miller, A. (2016). Ideas para usar Minecraft en el aula. Fundación Educativa George Lucas. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/minecraft-in-classroom-andrew-miller>

Prieto Andreu, J. (2020). Una revisión sistemática sobre la gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 32, Nº1, 73-99. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teri.20625>

Capítulo 8

Tecnologías y medios digitales

Notas útiles para el trabajo docente

Andrea Iglesias

En este capítulo proponemos problematizar la incorporación de las tecnologías y los medios digitales en las aulas del siglo XXI. La consigna es tomar los casos dilemáticos como elementos que permitirán repensar la incorporación de estas tecnologías. También ofrecemos ideas, estrategias y recursos útiles para pensar el trabajo en nuestras aulas. Lejos de brindar recetas mágicas, el objetivo es retomar nuestra experiencia como educadoras y educadores de distintos niveles para compartir estrategias, recursos y también dudas que surgen en nuestras aulas cuando hablamos de tecnologías digitales.

8.1. Breves aportes para pensar las tecnologías digitales en las aulas del siglo XXI

Les proponemos aquí poner en discusión y repensar nuestra propia práctica docente y la incorporación que hacemos de las tecnologías digitales en nuestras aulas. Desde el ámbito de la investigación hace tiempo venimos reflexionando sobre esta problemática (Saez e Iglesias, 2021; Di Napoli e Iglesias, 2022). También analizamos junto con educadores y educadoras de

la escuela secundaria la problemática de la irrupción de estas tecnologías en las aulas (Iglesias, 2020).

Como resultado de nuestra investigación (Iglesias, 2020), entendemos que, en el marco de la hiperconectividad, la inmediatez y la convergencia digital que caracterizan al siglo XXI (Baricco, 2019), las tecnologías no refieren solamente a nuevos dispositivos electrónicos, sino que también es importante introducir nuevos modos de percepción, de lenguajes y de vinculación con ellas (Martín-Barbero, 2003). La cultura de la conectividad y una nueva socialidad *online* (Van Dijck, 2016), modificaron la producción de subjetividades en la vida contemporánea (Magnani, 2019). En ese contexto, consideramos que las tecnologías no son neutrales (Buckingham, 2008), y pueden tanto potenciar como obstaculizar las prácticas docentes (Litwin, 2009). De este modo, como educadores e investigadores acordamos que, para lograr una inclusión genuina de las tecnologías digitales necesitamos reconocer su lugar en la construcción del conocimiento, y a su vez, reinventar la clase escolar, revisando, necesariamente, la herencia de la didáctica clásica que coloca la explicación en el centro de la clase escolar (Maggio, 2018).

Es de destacar que, aunque el debate por la incorporación de las tecnologías digitales en nuestro país ya estaba presente en las instituciones escolares con anterioridad a la pandemia de covid-19, las estrategias desplegadas en la virtualidad implicaron un gran desafío para los/as educadores/as (Di Napoli *et al.*, 2021), y mostraron su necesidad de continuar formándose y adquirir nuevas herramientas acordes con estas tecnologías (Iglesias, 2020).

“

Tuvo que haber una pandemia para que advirtiéramos lo obvio: no hay educación justa en una sociedad digital si docentes y estudiantes no están incluidos tecnológicamente (...) para educar/nos en la contemporaneidad necesitamos estar digitalmente incluidos.

(Maggio, 2021: 33-34)

A modo de síntesis, en este material abogamos porque la pregunta en nuestra práctica docente sea una pregunta pedagógica y didáctica, que busque potenciar los aprendizajes (Maggio, 2018). Desde allí pensamos la pregunta por la incorporación de la tecnología, alejándonos del foco en el artefacto o dispositivo tecnológico (Larrosa, 2018).

Demos un ejemplo: nuestra pregunta no es qué dispositivo o app es mejor para desarrollar una actividad, sino qué busco lograr con esta actividad, qué desafío cognitivo les quiero proponer a mis estudiantes, y en relación con ello entonces pensar qué tecnología me permite alcanzar ese objetivo y nutre mejor mi propuesta.

Nos alejamos así de las perspectivas instrumentales, y nos acercamos en cambio a una perspectiva histórico-pedagógica que amplía y complejiza la mirada sobre “las tecnologías escolares más allá de las máquinas cibernéticas [permitiendo] pensar las prácticas escolares en sus regularidades y en su configuración estratégica” (Dussel, 2019: 298). De este modo, esperamos que esta propuesta pueda serles útil para repensar sus prácticas con los medios y las tecnologías digitales.

Con el objetivo de facilitar la lectura y permitir que cada uno/a navegue este material de la manera que más le interese y nutra a su propia formación, estructuramos este capítulo del siguiente modo. Comenzamos trabajando la potencia de los casos dilemáticos en la enseñanza con algunas ideas prácticas para su implementación en el aula. Continuamos con un *bonus track* con ideas y recursos útiles para emplear nuestro tiempo de una manera diferente y trabajar colaborativamente con los/as colegas. Finalizamos con una sección de lecturas y materiales variados recomendados para enriquecer el trabajo en el aula con tecnologías digitales (artículos, videos, podcast, y ¡mucho más!). En estas páginas les presentamos una trama que pensamos con base en estrategias, materiales y experiencias que nos han

acompañado en nuestro camino. Les proponemos ahora que cada uno/a trace su propio recorrido.

8.2. Esos “videítos” que usamos en la clase. La potencia de los casos dilemáticos en la enseñanza

En este apartado trabajaremos brevemente la potencia de los casos dilemáticos para la enseñanza. Por casos nos referimos a ejemplos que condensan experiencias (reales o ficticias) potentes para la enseñanza. Los consideramos dilemáticos porque nos permiten desplegar preguntas problematizadoras para nuestras secuencias. Muchas veces nos cuesta generar el interés de nuestros/as estudiantes, o promover una reflexión que supere el sentido común, o simplemente los ejemplos que pensamos no tienen el efecto deseado. Aquí, les proponemos trabajar en las secuencias didácticas a través de la elección de casos dilemáticos potentes para la enseñanza y la evaluación. La propuesta es superar la idea de reponer con audiovisuales los contenidos de la clase o llevarlos como complemento de la oralidad o la textualidad, y pasar a trabajar las piezas audiovisuales con un sentido pedagógico potente.



Si les interesa la incorporación de los audiovisuales en el aula, les recomendamos mirar esta [charla virtual](#) de la Semana Unipe Federal Edición 2021, “Usos del audiovisual con fines pedagógicos: recursos y estrategias para la producción autónoma” dictada por el Coordinador del [Equipo de Medios Audiovisuales](#) de la [Universidad Pedagógica Nacional](#) (Unipe), Erwin Luchtenberg.



Guía rápida para trabajar con casos dilemáticos en el aula

- *Seleccionar casos potentes*: aquí es importante aclarar que no se trata de sumar a la clase “un videíto” corto, que dinamice la clase, o la haga más entretenida. La propuesta es buscar ejemplos que potencien mi secuencia didáctica y me permitan luego generar un debate fundado al respecto.
- *Pensar formas de llevarlo a la clase*: la virtualidad forzada por la pandemia nos acercó múltiples formas de llevar las experiencias a la clase. Puede ser un video corto, un artículo de diario, un posteo de una red social, una columna o una pastilla de un programa radial, un episodio de un podcast, una publicidad, un episodio o recorte de una serie, un fragmento de una película, un audio o video que le pida que grabe un/a colega contando una experiencia potente. Recuerden tener en cuenta el derecho de autor/a y que el formato elegido permita el acceso a nuestros/as estudiantes.

Si se trata de una clase virtual será más sencillo compartir el caso, pero aún en la presencialidad podemos proyectarlo durante la clase o incluso, si no contamos con los recursos tecnológicos necesarios, posiblemente existe un campus, un espacio virtual compartido o un grupo de WhatsApp del curso donde podemos circular el material y que nuestros/as estudiantes puedan verlo desde sus celulares con anterioridad a la clase. Es cierto que allí se pierde la experiencia de verlo juntos/as en el mismo momento (si no contamos una red para conectar los dispositivos móviles, sino podemos verlo en vivo y en directo y dedicar unos minutos de la clase para ello), pero de todas formas podremos nutrir el debate entre todos/as en la clase presencial.

- *Contextualizar*: es fundamental brindarle el contexto del caso a nuestros/as estudiantes antes de que accedan a él. Comentarles de qué se trata ese material, cómo fue producido, junto con el sentido que queremos darle en nuestra actividad. Esto es fundamental para acompañar la incorporación del caso a la clase.
- *Guiar el análisis*: tanto si el caso se va a trabajar antes o durante la clase, de manera individual o colectiva, es central acompañar esa primera mirada o lectura que los y las estudiantes harán. Los casos se pueden abordar de distintas formas en una clase, aquí les proponemos una posible: del mismo modo que la lectura de un texto requiere una guía de lectura para ayudar a su comprensión, para un buen análisis de un caso necesitamos una buena guía de preguntas disparadoras que ayuden a los y las estudiantes a entender qué queremos que miren específicamente allí, qué sentido tiene ese caso en el contexto de la clase, la unidad, por qué les pedimos que miren ese material, qué particularidad tiene, por qué nos interesa. Recomendamos aquí también que algunas de estas preguntas pongan en relación el caso con la bibliografía o lecturas de la unidad correspondiente, así como colocar preguntas que conecten los casos dilemáticos, si utilizamos más de uno en nuestras clases.

→ **Poner en común:** con ese trabajo previo realizado sobre el caso, entendemos que la puesta en común y el debate en la clase serán mucho más enriquecedores. Al debate también sugerimos guiarlo. Una manera posible es con preguntas disparadoras que resalten cuestiones puntuales del caso que nos interese retomar en la clase (por ejemplo, frases o citas si se trata de una nota del diario o una entrevista, fragmentos concretos si se trata de un audiovisual). Otra opción es acompañar la puesta en común con preguntas metacognitivas sobre la resolución de la actividad: qué aspectos facilitaron la resolución de la consigna y cuáles la hicieron más dificultosa. También podemos incorporar preguntas sobre las emociones que despertó el caso para enriquecer el trabajo conjunto en la puesta en común.



Zombis en la escuela

Les ofrecemos aquí un ejemplo de un caso dilemático que trabajamos en nuestras clases en Educación Superior con futuros/as docentes.

Se trata de una charla Ted Río de la Plata del año 2017 realizada por un estudiante, Juli Garbulsky, recientemente graduado de una escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires.



Analizamos este caso en relación con los elementos de la guía rápida:

- *Selección de un caso potente*: es un caso que nos permite trabajar con elementos centrales de la escuela secundaria actual que nos interesa discutir en nuestras clases con futuros/as docentes del nivel.
- *Cómo lo llevamos a la clase*: al ser un video breve de acceso público a través del canal de Youtube de Charlas Ted es sencillo de poner a disposición de nuestros/as estudiantes. Lo proyectamos en la clase o incluso les pedimos que lo miren con anterioridad y luego pasamos fragmentos seleccionados para poner en común en la clase.
- *Contexto de producción*: se trata de un caso real (la narración de una experiencia personal), un ciclo de videos de Charlas Ted Río de la Plata que recoge distintas experiencias de estudiantes de la escuela secundaria sobre problemáticas afines a sus intereses. Otro video de este ciclo muy recomendable es [No soy un 7](#), por Sofia Camussi, del año 2015, que discute la concepción de la evaluación y la calificación en la escuela secundaria. ¡Muy recomendable para trabajar con nuestros/as estudiantes y/o futuros/as docentes!
- *Guiar el análisis*: ya sea que hayan mirado el video previamente o que lo proyectemos en la clase, luego les pedimos que trabajen en la clase en pequeños grupos con una guía breve de preguntas disparadoras para profundizar en el análisis. Allí vamos desde un análisis descriptivo del video (colores, disposición de los actores, cómo se mueve Julián en el escenario, qué recursos utiliza para acompañar su exposición) hacia un análisis de lo que narra y muestra el video (qué tipo de imágenes se proyectaron mientras habla Julián, a qué remiten, cómo involucra al público, a qué remite la narración). Luego pasamos a relacionar el caso con la bibliografía del encuentro (se trata de sociólogos y filósofos de la educación que nos permiten pensar elementos de la escuela y discutirla). Buscamos así profundizar en el análisis de las categorías de los autores nutriéndonos del caso. Esto nos permite además para aclarar cuestiones conceptuales que puedan no haber quedado claras al momento de trabajar las lecturas específicas de esa clase.

→ *Poner en común*: aquí solemos priorizar la emocionalidad que despierta el caso en los y las futuros/as docentes en relación con su propio recorrido por la escuela secundaria. También les preguntamos de qué modo esa experiencia personal puede facilitar y/o obstaculizar el análisis del caso en relación con las lecturas que corresponden a esa clase. Siempre salen ideas muy interesantes y potentes en el cierre de esta clase que permiten que nuestros/as estudiantes repiensen su propia biografía escolar a la luz de su elección de la docencia. Recuerdan, por ejemplo, docentes memorables entre otras situaciones que nos permiten poner sobre la mesa elementos velados sobre la elección de la docencia, la profesión y el sentido común que se reproduce sobre nuestra tarea en los medios masivos de comunicación, por ejemplo.

8.3. Bonus track: ideas y recursos útiles para emplear nuestro tiempo de mejor manera

Quienes somos educadores/as sabemos que el tiempo siempre es un factor escaso, nos angustia, nos preocupa y es parte de nuestras conversaciones diarias con colegas en los distintos espacios educativos por los que transitamos. No importa en qué nivel educativo nos desempeñemos, ¡siempre nos falta tiempo para hacer eso que queremos! La pandemia agudizó aún más este fenómeno ante la demanda de tiempo extra que implicó reconvertir nuestras prácticas a la virtualidad, la bimodalidad o el aula híbrida, según desde dónde estén leyendo estas líneas.

Lejos de pensar en recetas mágicas, en esta sección queremos alcanzarles algunos tips y recursos que son útiles en nuestra propia práctica docente.

Reutilizar material compilado por otros/as docentes u otras instituciones

A veces caemos en la desesperación cuando queremos innovar, pero sabemos que cualquier cambio, por pequeño que sea, puede requerir un tiempo y una energía que, en general, no tenemos. Recomendamos acudir a los recursos de herramientas digitales, por un lado, pero también de secuencias didácticas o experiencias ya probadas en la práctica y que nos pueden servir de ayuda sin caer en pánico.

Aquí recomendamos bucear en los repositorios institucionales de la plataforma federal [Juana Manso](#), donde encontrarán recursos organizados por disciplinas, áreas temáticas y secuencias didácticas, entre otros valiosos recursos.

Esta plataforma está relacionada también con los espacios virtuales seguramente ya conocidos por ustedes como [Conectar Igualdad](#), [Educ.ar](#) y [Seguimos educando](#).



En este [recursero](#) de la escuela ORT podrán buscar herramientas para sus clases rápidamente de dos maneras:

- por su uso o funcionalidad
- por área de conocimiento o disciplinas

Esta institución cuenta con un newsletter, [NEO](#), al que se [suscribe](#) por mail, muy útil con una sección de "[prácticas inspiradoras](#)" y "[espacios que inspiran](#)" donde podrán encontrar ejemplos de entornos virtuales en el marco del programa de ciudadanía digital que llevan adelante.

Hace un tiempo, una profesora me comentó que en una de las escuelas donde trabajaba había un “fichero de clases”, donde uno podía ir a buscar ideas para las clases (por disciplinas), con la condición de que luego colocara una nueva ficha con una idea propia para otra clase, de manera de generar un círculo virtuoso y un recurso donde los y las docentes pudieran recurrir en esos días cuando la inspiración nos abandona o simplemente el tiempo escasea. ¡Me pareció una idea muy interesante! Entonces, nuestra propuesta es pensar de ese modo los espacios virtuales que, por suerte, otros/as colegas o instituciones han construido previamente. También, es una buena forma de usar nuestro tiempo de mejor manera, emplearlo en encontrarnos con ideas potentes de otros/as, adaptarlas, repensarlas. La propuesta es enriquecer nuestras clases con recursos, ideas, herramientas que quizás otro/a colega ya organizó y puso a disposición, para sumar luego nuestras propias ideas e ir construyendo ese sentido de comunidad en nuestras instituciones.

Mira a quién sigues y te diré qué buscas

Quienes somos asiduos/as usuarios/as de las redes sociales, a veces olvidamos que también son una fuente inagotable de recursos e ideas para el aula. Les recomendamos seguir usuarios/as y/o perfiles relacionados con las temáticas con su nivel educativo, su disciplina o disciplinas afines, temas que suelen tratar en sus clases. La idea aquí es bucear en las redes sociales buscando despertar ideas, recoger recursos, inspirarse para diseñar actividades innovadoras.



Aquí les sugerimos un listado de perfiles en redes sociales para diferentes tópicos que trabajamos en este apartado:

→ Perfiles de docentes, tutoriales de apps y consejos tecno para el aula: [@tiempodocente](#) un perfil de una profesora argentina que se especializa en tecnologías digitales. Allí podrán encontrar reels útiles y videos breves con consejos de un minuto con las apps más usadas en las aulas.

→ Perfiles útiles (ejemplos para Ciencias Sociales): perfil de Instagram [@historiasdestacadas](#) dedicado a la divulgación histórica desarrollado por graduados/as de la carrera de Historia de la FFyL UBA. Si les interesó este contenido, pueden seguirlos en todas sus [redes sociales](#). Otro ejemplo interesante es la instagramer e historiadora cordobesa [@pupinaplomer](#), quien en su perfil reconstruye en formato red social efemérides útiles para el aula. Si les interesó su perfil también pueden ir a visitar su Podcast [#viajerosdeltiempo](#)

→ Memes y audios de WhatsApp animados: aquí compartimos algunos perfiles interesantes para buscar memes respecto a la docencia. Nuestro preferido, [@soy.meme.docente](#) Y un clásico de los audios de WhatsApp animados, el perfil [@gabriellucero](#) o el canal de Youtube de [#GenteRota](#)

→ Humor, teatro y docencia: además de los memes, otros perfiles de redes sociales teatralizan sobre el trabajo docente. Algunos ejemplos que podemos encontrar en Argentina son la maestra "Hilda" de [@lanecarlarla](#) y el profesor en el Zoom de [@JavierGuerrero81](#) interpretado por un profesor de teatro y preceptor de Banfield, Buenos Aires.

→ Perfiles con repositorios tecnológicos: la lista es larga aquí, pero les dejamos dos ejemplos de la Universidad de Buenos Aires. La [página web](#) y las redes del Equipo [@Educaciónde la Mirada](#). Otro ejemplo potente es el perfil de [@tecnoedu](#) y el sitio de [#MovienteEducativo](#) de la Cátedra de Tecnología Educativa del Departamento de Educación de la FFyL UBA. El equipo de [@Jovenesyescuelasecundaria](#) también tiene una sección de [#recomendados](#) en sus historias destacadas de Instagram que puede ser de utilidad.

Consultar con las y los colegas primero

En el apuro muchas veces comenzamos a armar una actividad desde cero, con la recarga que eso implica para nuestro trabajo cotidiano. Permitámonos humanizar nuestra tarea y abandonar un rato el “traje de profesor” y esas murallas que en nombre de un supuesto profesionalismo nos hemos puesto y nos cuesta sacarnos para reconocer nuestras falencias, nuestros errores o simplemente permitirnos decir “no sé” (Lorenz, 2019). La recomendación aquí es siempre consultar con los y las colegas primero. Aunque no lo creamos, siempre hay colegas que pensaron en esa actividad o evaluación que nos gustaría llevar a nuestras aulas. Eso es lo interesante que caracteriza nuestro oficio, siempre hay colegas dispuestos a brindarnos su “caja de herramientas” para ayudarnos a pensar. Primero, siempre consultar, porque luego siempre habrá tiempo de completar, repensar, rearmar sobre la base de nuestras propias ideas e inquietudes. Además, la consulta muchas veces habilita futuros espacios de diálogo y valoración del trabajo del otro, incluso puede ayudar a pensar trabajos entre asignaturas, armado de parejas pedagógicas para futuras actividades, entre otras posibles ventajas de trabajar colaborativamente.

De esos “programitas” que te salvan en el aula

En nuestra tarea cotidiana muchas veces tenemos que resolver con rapidez consignas, correcciones, y hasta cuestiones administrativas que demandan mucho tiempo. Aquí listamos algunas herramientas útiles para esos momentos de apuro, para que las sumen a su caja de herramientas docente.



Siempre recuerden hacer un uso consciente y crítico de estos recursos, utilizar páginas seguras, ser cuidadosos/as con los elementos que descargamos, tener actualizado el antivirus, y leer los términos y condiciones de las apps que utilizamos... ¡claro! la falta de tiempo de nuevo, pero es una buena inversión, ¡se los aseguramos!

Trabajar con archivos PDF: [I Love PDF](#), una página que nos permite editar archivos PDF con múltiples opciones en su versión gratuita, y ¡sin necesidad de loguearse!

Realidad aumentada y generadores de código QR: este tipo de apps o páginas web nos permiten hacer portable de una manera rápida, sencilla y económica cualquier material que queramos compartir con nuestros/as estudiantes (un texto, una imagen o una encuesta por ejemplo para trabajar en una clase). Hay múltiples opciones en la web, una recomendable es [QR Code Generator](#).

Tomar lista automáticamente (en una clase sincrónica o videollamada): es tiempo de educación híbrida, una recomendación para tomar lista a nuestros/as estudiantes de manera fácil y sencilla en Google Meet es instalar la extensión de [Google Meet Attendance Lis](#). La extensión genera un Excel al finalizar la clase con la lista de los/as asistentes entre otras funcionalidades que posee. ¡Una opción recomendada para cursos o actividades virtuales con mucho público!

Editor de videos (desde el celular): una app recomendada (para Android o Apple) es [Inshot](#). Es muy sencilla para edición de videos con múltiples opciones, incorporar música, textos, y exportar los videos en múltiples formatos.

Editores de imágenes (desde el celular): [Photo Collage](#) es una opción que recomendamos para empezar a probar. Para quienes manejan un poquito más, recomendamos los softwares profesionales o semiprofesionales de edición de imágenes. Uno recomendable, con prestaciones similares a otros softwares pagos es [Gimp](#), de acceso libre, y que también posee una versión gratuita para [celulares](#). Otro ejemplo es [Lightroom](#).

Repositorios de imágenes sin derechos de autor (imágenes con licencia [Creative Commons](#)): la lista es larga aquí también, [Pexels](#) es una buena opción en castellano. En los bancos de imágenes de alta resolución (sin derecho de autor) [Free Images](#) es otro buen ejemplo para indagar.

Para finalizar este camino que les propusimos recorrer, les sugerimos un ejercicio de cierre: ¿cómo podrían pensar la relación entre estas propuestas que les hicimos con foco en sus prácticas docentes? ¿Cuál creen que puede aportar más en sus clases? ¿Cuál les ayudaría a pensar secuencias didácticas más potentes? ¿Cuál les permite desarrollar esa idea que tenían en mente hace tiempo? Ya sea que elijan trabajar con casos dilemáticos, que busquen a sus colegas para pensar propuestas en conjunto o que vayan a bucear en los repositorios que les ofrecimos, consideramos que no se trata de recetas mágicas, de apps milagrosas, de tips salvadores, de palabras autorizadas o de respuestas únicas, se trata de compartir preguntas y recursos valiosos para nuestra práctica docente. Creemos firmemente que se trata también de romper con la soledad de la tarea, construyendo comunidad para potenciar nuestras clases y enriquecer la enseñanza.

Para profundizar en estas temáticas recomendamos las siguientes lecturas y materiales, según los tópicos que se describen a continuación.

En torno a *la cultura de la conectividad y los cambios tecnológicos contemporáneos* hay dos lecturas cien por cien recomendadas para quienes quieren entender un poco más cómo funciona el mundo de las tecnologías en la actualidad:



- Último libro del especialista argentino en medios y comunicación, Esteban Magnani, *La jaula del confort*. Si les interesó, les sugerimos recorrer su [página web](#), donde podrán encontrar todas las publicaciones y actividades del autor. Seguirlo en Twitter [@estebantecno7](#) es un buen ejercicio. Recomendada también la [charla](#) que brindó en el marco del ciclo de conferencias: Cultura digital y educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe) “Educación virtual, no todo da lo mismo”.
- Muy interesante desde la perspectiva de la economía digital es Srnicek, N. (2021). *Capitalismo de plataforma*. Buenos Aires, Caja Negra. Si el libro de Magnani los/as asombró y descubrieron prácticas con las tecnologías que desconocían, en este encontrarán muchas respuestas sobre por qué el mundo de las plataformas funciona como tal.

En relación con el *uso de las tecnologías y la formación docente*, sugerimos la revisión de los siguientes materiales:



- Artículo reciente de Daniel Brailovsky, "[Escuela y Tecnología, ¿quién usa a quién?](#)". También les proponemos visitar su [página web](#) donde encontrarán una variedad de recursos, charlas, y debates interesantes. Seguirlo en sus redes sociales [@danielbrailovsky](#) es otra buena idea si les interesó su perspectiva.

- Otra lectura recomendada en esta línea es este artículo breve de Adriana Fontana "[Notas para una pedagogía en el siglo XXI](#)". Si les interesó esta autora pueden ver otras publicaciones más recientes sobre esta temática en la Revista Scholé. Tiempo libre, tiempo de estudio de Córdoba, Argentina.

Para seguir reflexionando sobre *la incorporación de las tecnologías digitales en las aulas*



- Una publicación reciente de Inés Dussel para pensar el regreso a la presencialidad: [De la "clase en pantuflas" a la "clase con barbijo" Notas sobre las escuelas en pandemia](#). Pero como no todo es cultura escrita, justamente un buen recurso para nosotros/as y nuestros/as estudiantes son los podcasts. Para quienes les interesan estos temas, los invitamos a escuchar el episodio donde participó la autora, "La educación siempre es política" (Temporada 4, episodio 5) para [Batalla Cultural](#), un podcast que les recomendamos mucho, particularmente a las y los docentes del área de Ciencias Sociales, producido por [Anfibia Podcast](#), donde podrán encontrar otros podcasts interesantes para la tarea docente.

Para quienes quieren interiorizarse más sobre estos temas les sugerimos algunos *tips y consejos útiles para la virtualidad y el detox digital*:



Seguir las producciones de dos especialistas en comunicación y periodistas: [Martina Rua](#) y [Pablo Martín Fernández](#). Una forma interesante de acercarse a sus ideas es a través del podcast [Cómo Fabricar Tiempo](#), de su autoría y producido por La Nación. A lo largo de tres temporadas con episodios breves que convocan voces de distintas/os especialistas, [Martina y Pablo](#) recuperan sus dos últimos libros y nos cuentan sus tips y estrategias para el trabajo remoto, cómo domar las pantallas, cómo regular las horas de trabajo y darle más lugar al ocio y respetar el descanso, tips de detox digital, y distintos tópicos que pueden ser útiles para ordenar el trabajo virtual y nuestro archivo virtual personal, entre otros.

Bibliografía

- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Brailovsky, D. (2020). Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién?, *Idealiza educar en Córdoba*, 15(37), 1-7. <https://revistaeducar.com.ar/wp-content/uploads/2020/06/N37-04-Escuelas-y-tecnologias-Quien-usa-a-quien-Brailovsky.pdf>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de las tecnologías. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Di Napoli, P. e Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI (3), 11-44. Universidad

- Iberoamericana. <https://rlee.iberomx.com/index.php/rlee/article/view/407/1135>
- Di Napoli, P., Iglesias, A., Silva, V. y Levy, N. (2021). Reflexiones en tiempos de pandemia: la materialidad de la escuela frente a la virtualidad. *Espacios de Crítica y Producción*, 55, 334-348. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/9884>
- Dussel, I., Ferrante, P., González, D. y Montero, J. (2018). Las pedagogías en movimiento. Usos y apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de docentes y alumnos en escuelas secundarias públicas bonaerenses. *Las TIC en la escuela secundaria bonaerenses. Usos y representaciones en la actividad pedagógica*, pp. 81-125. Unipe.
- Dussel, I. (2019). Tecnología escolar. Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (comp.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, 295-298. Unipe.
- Fontana, A. (2019). Notas para una pedagogía del siglo XXI. *Revista Scholé. Tiempo libre. Tiempo de estudio*, 3, 1-8. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina.
- Iglesias, A. (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20(11), 27-42. Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27446>
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor (con Karen Rechia)*. Noveduc/Perfiles.
- Lion, C. (2009). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. Litwin, E. (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, pp. 181-212. Amorrortu.
- Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Paidós.

- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Magnani, E. (2019). *La jaula del confort. Big data, negocios, sociedad y neurociencia ¿Quién toma tus decisiones?* Autoría.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Grupo editorial Norma.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Saez, V. e Iglesias, A. (comps.) (2021). *Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Srnicek, N. (2021). *Capitalismo de plataforma*. Caja Negra.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.

Capítulo 9

La evaluación de los aprendizajes desde una mirada multirreferenciada

Aportes para contextos de presencialidad y virtualidad

María Florencia Di Matteo

Lorena Sanchez Troussel

¿En qué pensamos cuando nos mencionan la evaluación? ¿Con qué ideas, experiencias y emociones la asociamos? ¿Control, castigo, temor, aprendizaje, revisión, colaboración, logros, procesos, productos? Posicionados en una didáctica de orientación clínica (Souto, 2016), nos proponemos brindar herramientas para pensar la evaluación de los aprendizajes en contextos de presencialidad y virtualidad. Esto supone concebir la evaluación como práctica situada y, por tanto, como una trama (Di Matteo, 2020) entre aspectos técnico-instrumentales, psicosociales y emocionales.

Concebir la evaluación desde un punto de vista técnico-instrumental permite mirar problemas tales como alineación entre contenidos y formas de enseñanza y de evaluación, las demandas de aprendizaje, el uso de instrumentos diversos para

esas demandas y la explicitación de criterios de evaluación, entre otros. Abordar la evaluación desde el punto de vista psicosocial supone pensarla como encuentro intersubjetivo y problematizar las formas que adoptan la comunicación y el poder en la situación. Desde una mirada emocional, se trata de focalizar en el problema del deseo y en las relaciones transferenciales y contratransferenciales en la situación de evaluación. Creemos que un trabajo sobre la evaluación desde esta mirada multirreferenciada posibilita superar un abordaje estrictamente técnico del tema y centrado en la dimensión cognitiva del sujeto que aprende, e incluir fenómenos y dimensiones que habitualmente no son abordados.

9.1. Más allá de la evaluación formativa

Imaginemos que somos estudiantes de quinto año del secundario y que estamos presentando oralmente el análisis del libro *Operación Masacre*. Realizamos esta exposición en grupo con un soporte audiovisual, ante nuestros compañeros y la docente. Mientras la realizamos, la docente recoge información, a partir de la observación, sobre nuestro desempeño. En cierto momento, tendrá que contrastar esa información recogida con algunos parámetros o criterios construidos acerca de lo que es un "buen desempeño". No sabemos qué tendrá en cuenta para la valoración, pero creemos que considerará el aspecto literario, la forma en que presentamos y nos expresamos hablando. La docente nos escucha y anota. A raíz de aquella comparación es que dirá, por ejemplo, que el trabajo está desaprobado con un tres.

La situación del ejemplo responde a una concepción de evaluación que llamaremos "clásica". En ella, evaluar es el proceso que permite recoger información sobre el aprendizaje del estudiante a partir de un conjunto de contenidos y, luego de analizar esos datos, emitir un juicio de valor sobre sus logros (Camilloni, 1998). Ese juicio de valor, en las instituciones educativas, suele comunicarse con la forma de un número (escalas numéricas de cali-

ficación) o de un concepto (escalas conceptuales o descriptivas: bueno, muy bueno). Se trata de una función de la evaluación que, en la didáctica, se denomina *sumativa* y vincula evaluación con calificación, dos procesos relacionados pero diferentes. En situaciones como la del ejemplo se pueden manifestar sentidos tales como las pruebas asociadas al control, el uso exclusivo de calificaciones como forma de comunicar los resultados y la arbitrariedad ante la calificación al desconocer los criterios de evaluación.

Volvamos a la escena de nuestro ejemplo. Imaginemos que somos esos/as estudiantes y que queremos conocer mejor cómo fue nuestra exposición y mejorar nuestro desempeño. ¿Es suficiente con la información que nos brindó la profesora, es decir, con la calificación? No, no lo es. Nos habremos ido de la exposición con la certeza de no haber hecho las cosas bien, pero sin saber qué hicimos mal específicamente y cómo podremos mejorarlo. Para eso necesitaremos otra información. Precisaremos saber las metas a alcanzar (los objetivos de aprendizaje), qué es lo que se ha observado y valorado (los criterios de evaluación), en qué medida alcanzamos esos objetivos de aprendizaje y cumplimos con esos criterios de evaluación y en qué medida no, qué caracteriza a nuestros logros y qué podemos hacer para mejorarlos. Necesitamos una evaluación que nos brinde información sobre nuestro proceso y productos de aprendizaje para poder ir tomando decisiones en el “mientras tanto” de dicho proceso. Desde la didáctica, a esta función se la denomina *evaluación formativa*.

La distinción entre evaluación sumativa y formativa nos permite abrir sentidos sobre la diversidad de instrumentos de evaluación, la inclusión de la voz del/la propio/a estudiante y del grupo (instancias de auto y coevaluación), la toma de conciencia de las diferentes funciones de la evaluación y de la importancia de generar retroalimentación tanto sobre el proceso como sobre los productos de aprendizaje, entre otros.

Esta distinción, que cuenta con varias décadas en el campo didáctico, adquirió interés en las propuestas de enseñanza a distancia y, también, en la virtualización de la enseñanza a raíz de la pandemia por covid-19. Sin embargo, estos sentidos se sitúan, desde nuestro punto de vista, dentro de una concepción de evaluación que se centra, exclusivamente, en los aspectos técnico-instrumentales y en una mirada cognitiva y constructivista del sujeto que aprende. Es decir, suele dejar “por fuera” preguntas y reflexiones que pueden ser de interés para comprender el problema de la evaluación.

De acuerdo con un análisis crítico de la literatura didáctica, encontramos que en los abordajes sobre evaluación de los aprendizajes prima una mirada cognitiva e individual del proceso del sujeto del aprendizaje (considerando, escasamente, los aspectos emocionales más allá de la motivación). A su vez, desde una base cognitiva y constructivista, se privilegia una mirada de la evaluación desde lo técnico-instrumental, es decir, el foco se coloca en los tipos de procesos cognitivos que los/as estudiantes realizan, en el tipo de contenido en juego y en el diseño de instrumentos de evaluación válidos y confiables, alineados con la propuesta de enseñanza.

Sin embargo, si consideramos la evaluación en situación, advertimos que se ponen en juego fenómenos de distinto tipo. La evaluación es un encuentro intersubjetivo, que puede darse en la díada docente-estudiante o en el marco de un grupo. Ocurre en una institución y en el marco de regulaciones del sistema educativo. Entonces, al pensar la evaluación en situación, consideramos fenómenos y problemas heterogéneos como los miedos y deseos que circulan en ese encuentro (mirada emocional), y los juegos de poder que se activan y los rasgos que asume la comunicación (mirada psicosocial), entre otros. Así, nos interesa aquí compartir una mirada alternativa de la evaluación que supone pensarla más allá de su dimensión técnico-instrumental basada en un marco teórico cognitivo y constructivista, pero, a su vez, incluyéndola.

9.2. La evaluación como trama de significados

Entendemos la evaluación de los aprendizajes como una configuración de componentes diversos que van constituyendo una trama de significados. Dada esta heterogeneidad de componentes, puede analizarse desde diferentes dimensiones: epistemológica, institucional, pedagógico-didáctica y subjetiva (Di Matteo, 2020). Aquí, la concebimos desde una mirada compleja (Morin, 1994) y multirreferenciada teóricamente (Ardoino, 2005).

La idea de trama permite pensar la evaluación en términos del principio hologramático (Morin, 1994) en la relación evaluación y enseñanza; es decir, imbricada y difícilmente disociable de cómo se lleva a cabo la enseñanza en cada institución, de la experiencia de cada sujeto, tanto desde el vínculo cognitivo como emocional que establece con la situación de enseñanza y con la de ser evaluado/a. Concebimos, así, a la evaluación desde esta mirada compleja y multirreferenciada y, en este capítulo, nos centramos en la dimensión pedagógico-didáctica que incluye aspectos técnico-instrumentales, psicosociales y emocionales. Este posicionamiento incluye una perspectiva técnico-instrumental de la evaluación y una mirada cognitiva del sujeto que aprende, pero no queda circunscrita a ellas.

- Desde los aspectos técnico-instrumentales comprendemos la situación de evaluación de los aprendizajes focalizando en los tipos de instrumentos de evaluación, en las demandas cognitivas requeridas y/o promovidas, en los requisitos técnicos para la construcción de pruebas (validez, confiabilidad, etc.) y en los criterios de evaluación, entre otros.
- Pensar la evaluación desde un punto de vista psicosocial supone incluir el espacio intersubjetivo entre docente y estudiantes y centrarnos en la comunicación y el ejercicio del poder en la enseñanza y en la evaluación.
- Desde una mirada emocional pensamos la evaluación como espacio en el que los sujetos depositan emociones, muchas de ellas inconscientes y, por tanto, como espacio de relaciones transferenciales y contratransferenciales. Desde

aquí podemos pensar en el tipo de vínculo emocional que docentes y estudiantes establecen entre ellos, con el conocimiento en juego y con la evaluación.

9.3. Un instrumento para pensar la evaluación en situación en contextos de presencialidad y virtualidad

Entendemos la enseñanza y la evaluación como prácticas situadas. Es decir, cada situación de evaluación adquiere rasgos singulares en función del conocimiento en juego, de las relaciones intersubjetivas entre estudiantes y entre ellos y docente, la institución escolar en donde se sitúa, etc. Así, asumimos que no hay principios didácticos a priori que orienten la acción de todo docente. Estos principios que guían el enseñar y evaluar deben ser contruidos por cada maestro/a o profesor/a o por cada equipo en el marco de las instituciones y los grupos con los que trabajan. Esta concepción supone tomar distancia de las nociones de evaluación centradas en clasificaciones de instrumentos que prescriben prácticas y modos de actuar. Adoptamos una mirada de la evaluación donde sus formas son variables, fluidas, dinámicas, siempre situadas; se trata de formas singulares que se crean en un devenir de situaciones de enseñanza y aprendizaje de sujetos y/o grupos específicos.

Compartimos, entonces, una herramienta para el análisis y el diseño de las prácticas de evaluación. Es decir, esperamos que cada docente o equipo pueda apelar a ella para “leer” sus prácticas de evaluación y tomar decisiones en la construcción de sus propuestas evaluativas. La tabla presenta tres grandes apartados; cada uno remite a un tipo de mirada sobre la evaluación: técnico-instrumental, psicosocial y emocional. En aquellos se incluyen algunas preguntas que consideramos centrales, pero que, sin embargo, no agotan los aspectos posibles a mirar desde cada perspectiva.

Mirar la evaluación desde un punto de vista técnico-instrumental

¿Cuál es la **función** de la evaluación?, ¿asume un lugar central, de complemento, acompaña a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se ubica al final de ellos? ¿Se enseña únicamente como preparación para rendir la evaluación?

¿Qué **contenidos** se evalúan? ¿Se trata de contenidos que fueron enseñados? Aquellos ¿refieren a definiciones o conceptos teóricos, a procedimientos o prácticas, a actitudes?

¿Qué **habilidades cognitivas** promueve la evaluación (recordar, comprender, aplicar, sintetizar, analizar, evaluar)?

¿De qué modo se construyen los datos de la evaluación? ¿Se recurre a diferentes **instrumentos** (cuestionario, trabajo práctico, portfolio, análisis de casos, póster)? ¿Se privilegia una modalidad (escrito, oral, desempeño) o se combinan?

¿Quién/es construye/n los **criterios** de evaluación? ¿En qué momentos de la secuencia didáctica? ¿Se explicitan?, ¿de qué manera o con qué herramientas: oralmente, mediante **rúbricas** o matrices de valoración?

¿Se utilizan para realizar las **retroalimentaciones**? Las pruebas o trabajos corregidos, ¿permiten o no reelaboraciones? ¿Se brinda información suficiente para reelaborar?

Mirar la evaluación desde un punto de vista psicosocial

Si pensamos la evaluación como **práctica discursiva** ¿qué destinatario supone esta instancia de evaluación (experto, novato; alguien que puede reflexionar o solo reproducir información; como sujeto de derecho; como sujeto ahistórico o situado socio históricamente; autónomo o heterónimo)? ¿Pienso al estudiante desde lo individual, lo grupal o la grupalidad?

¿Qué características asumen los **intercambios** con los estudiantes en las evaluaciones?, ¿hay señalamientos, preguntas, valoraciones o bien se transmite solo una nota con un juicio de valor definitivo (bien, mal, rehacer)?

¿Cómo se ejerce el **liderazgo** del docente en las instancias de evaluación: se comparten los criterios y decisiones con el grupo (liderazgo democrático), las decisiones se toman unilateralmente (liderazgo autoritario), se utiliza la evaluación como mecanismo de castigo (liderazgo autocrático)?

¿Qué **capacidad de ejercer el control** tenemos en torno a los procesos de evaluación? ¿Qué aspectos escapan a nuestro control? ¿Cuán conscientes somos de esto y cómo nos afecta?

Mirar la evaluación desde un punto de vista emocional

¿Qué **emociones** priman en mí, en cada estudiante en particular y a nivel grupal ante las situaciones de evaluación? ¿Soy consciente de esas emociones? ¿Las abordo de alguna manera y en el grupo-clase? ¿Trabajo mis propias emociones?

¿Qué tipo de **vínculo con el conocimiento** promuevo con las instancias de evaluación (se favorece un clima de confianza y tolerancia ante el error o se generan condiciones de intolerancia ante las dificultades de aprendizaje)? ¿Qué emociones me generan las dificultades de aprendizaje de mis estudiantes? ¿Y las propias? ¿Cómo acompaño a cada estudiante ante las dificultades? ¿Cómo acompaño al grupo?

9.4. La virtualización de la enseñanza y las preocupaciones en torno a la evaluación: el problema del control de los aprendizajes

Desde nuestra experiencia, identificamos que, durante el proceso de virtualización de las propuestas de enseñanza en el marco de la pandemia, una de las preocupaciones que se instaló con insistencia en familias, docentes y directivos fue cómo registrar indicios de los aprendizajes. Los/as alumnos/as ¿están aprendiendo? ¿Qué aprenden? ¿Cómo dar cuenta de sus aprendizajes de forma válida y confiable? ¿Cómo evitar que se copien? ¿Cómo garantizar que son ellos los que realizan las propuestas? Si bien se trata de preocupaciones siempre presentes, creemos que las propuestas de educación virtual pueden intensificarlas.

Estas preguntas toman formas particulares según el nivel educativo en cuestión. Son preocupaciones válidas que requieren ser discutidas al interior de cada institución educativa. Sin embargo, entendemos que la focalización en este tipo de preguntas podría llevarnos a una concepción de evaluación centrada en el control, obturando la posibilidad de pensarla desde otros puntos de vista y desde una lógica comprensiva.

En este punto, resulta interesante interrogar nuestras prácticas de evaluación en contextos de presencialidad y virtualidad, y preguntarnos si ellas tienen como propósito exclusivo la medición de logros o si se proponen comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Ardoino y Berger, 1998).



¿Cómo opera en nuestras prácticas evaluativas la preocupación por el control y la mera calificación? ¿Cómo se hace presente la fantasía de omnipotencia o de impotencia (que podemos controlarlo todo o nada) en nuestras prácticas cotidianas?

Compartimos tres hipótesis teóricas, construidas desde un marco multirreferencial, en torno a los obstáculos que puede, eventualmente, producir el ejercicio de la evaluación en términos de control, en nuestras prácticas. Si bien están fundadas en la experiencia en instituciones de distintos niveles y en la investigación que realizamos desde el enfoque clínico (Souto, 2016), cada una de ellas podrá tomar rasgos singulares en situaciones específicas. Es decir, no son hipótesis aplicables *per se* o trasladables a cualquier situación de evaluación, sino que tienen un fin heurístico, comparten ideas que pueden constituirse en herramientas para interrogar las propias prácticas de evaluación en cada contexto.

- Desde un punto de vista técnico-instrumental, la evaluación centrada en el control promueve prácticas en las que el problema se centra, exclusivamente, en el diseño de instrumentos que impiden la copia (por ejemplo, diversidad de temas de examen y de ítems o consignas de evaluación). Esta diversificación puede ir ligada a una atomización del saber que dificulta una visión integradora de los contenidos. En otro extremo, ciertas prácticas e instrumentos orientados a los trayectos individuales de estudiantes y grupos pequeños pueden tornarse poco prácticos y atentar contra la posibilidad de realizar devoluciones en profundidad.
- Desde una mirada emocional, el énfasis en el control puede promover la aparición en los sujetos y en los grupos de ansiedades de distinto tipo como las ansiedades paranoides. Si uno/a como docente no logra identificar, por ejemplo, la propia preocupación en torno al control y elaborar las emociones que esto le provoca (miedo a la pérdida de control, ilusión de control absoluto, desconfianza constante, temor a la intolerancia a la frustración del grupo ante las dificultades o “fracasos”, etc.) puede depositar ansiedades en ciertos estudiantes o en el grupo-clase. Los/as estudiantes, contratransferencialmente, podrían percibir las intervenciones docentes o la instancia misma de evaluación como una amenaza. Conductas tales como la apatía en instancias de evaluación, las ausencias reiteradas a exámenes o las conductas de enojo ante ciertos trabajos o pruebas pueden ser

leídas e interrogadas en términos de acciones de ataque o de fuga ante la propuesta evaluativa.

- Pensar las prácticas de evaluación, y el énfasis puesto en el control, desde un punto de vista psicosocial, permite interrogarnos y advertir el sentido que asume el control en las relaciones intersubjetivas. Si consideramos el problema desde la óptica del liderazgo, el desarrollo de prácticas de evaluación centradas en el control nos puede llevar, como docentes, a adoptar formas de influencia de tipo autoritarias (donde el líder toma las decisiones por todo el grupo) como, por ejemplo, podría ser entregar calificaciones sin argumentar sobre el resultado obtenido o bien hacer devoluciones que no habilitan a preguntas del estudiante y/o no permiten intercambiar puntos de vista con ellos. Según la edad de los/as estudiantes y el contexto, estas formas de liderazgo pueden generar altos niveles de resistencia en tanto los sujetos se perciben excluidos del proceso de toma de decisiones pensándose como objetos antes que sujetos autónomos en los procesos de enseñanza y evaluación.

9.5. A modo de cierre

Los procesos de virtualización forzada de la enseñanza a raíz de la pandemia por covid-19, así como el crecimiento de las propuestas de enseñanza virtual de los últimos años, han contribuido a revisitar los aportes de la didáctica en torno de la distinción entre evaluación formativa y sumativa. Así, en este último tiempo, en instituciones de distintos niveles del sistema, con propuestas presenciales y/o virtuales, se trabajó intensamente en la generación de instancias de evaluación (algunas involucraron diferentes materias y/o docentes en vistas a la articulación de contenidos) y en el diseño de instrumentos basados en una concepción de evaluación formativa. El empleo de rúbricas, el uso de retroalimentaciones de los aprendizajes, entre otras intervenciones, enriquecieron, sin dudas, las prácticas evaluativas. Sin desconocer estos aportes, en este capítulo propusimos pensar la evaluación más allá de una dimensión

técnico-instrumental, en la que suelen centrarse la mayoría de los aportes en torno a la evaluación formativa.

Propusimos, entonces, pensar la evaluación en situación, en cada contexto singular en el que esta se configura. Por ello, desarrollamos la concepción de evaluación como trama de significados múltiples y argumentamos sobre la necesidad de mirar las situaciones de evaluación desde diversos puntos de vista. Presentamos, de forma breve, los puntos de vista técnico-instrumental, psicosocial y emocional. A su vez, incluimos preguntas para orientar la reflexión sobre las propias prácticas de evaluación desde una mirada situada y contextualizada y compartimos algunas hipótesis, con fines heurísticos, que pueden permitir pensar en escenarios posibles cuando la evaluación queda identificada con el control de los aprendizajes (Ardoino y Berger, 1998).

La concepción de evaluación como trama supone considerar al sujeto de la evaluación en su dimensión cognitiva (como alguien que piensa), en su dimensión psicosocial (en el marco de relaciones de comunicación y poder) y en su dimensión emocional (como sujeto del inconsciente situado en el marco de relaciones transferenciales y contratransferenciales). A su vez, esta noción de evaluación incorpora las relaciones temporo-espaciales como constitutivas, que supone el pasaje desde una idea de evaluación situada en un tiempo y espacio pensado por fuera de los sujetos y considerado objetivo, hacia otra concepción de la temporalidad que involucra lo vivido, lo subjetivo y relacional (Ardoino, 2005) desde una lógica comprensiva. Por último, la concepción presentada involucra el tránsito desde un encuadre prescriptivo y normativo de la evaluación centrado en el control a uno comprensivo interesado por captar la idiosincrasia de la evaluación en cada situación de enseñanza, considerando las diferentes perspectivas de los sujetos (Ardoino y Berger, 1998).

Para finalizar, compartimos un texto y un conversatorio de la doctora Diana Mazza donde se abordan problemas y preguntas en torno a la enseñanza y la evaluación en el contexto de virtualidad. Entendemos que este material recupera algunas de las ideas aquí presentadas a la vez que contribuye a la apertura de nuevos

interrogantes y sentidos en torno a nuestras prácticas evaluativas desde la mirada epistemológica que aquí sostenemos.



Mazza, D. (2020). *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Universidad de Buenos Aires. http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs_D07_Lo-que-la-pandemia-nos-deja-1.pdf

Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Universidad de Buenos Aires. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>



Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes



Bibliografía

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ardoino, J. y Berger, G. (1998). *La evaluación como interpretación*. Universidad Iberoamericana.
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. Camilloni *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, pp. 67-92. Paidós.
- Di Matteo, M. (2020). *Modalidades de evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su vinculación con la situación de formación para la profesión y el futuro campo profesional*. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA.
- Mazza, D. (2020). *Perspectiva psíquica de la enseñanza*. Módulo teórico de la materia Didáctica II. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. Fried Schnitman, D. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Paidós.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Homosapiens.

