



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL**

TEMA:

**Giro comunicativo: nuevas didácticas del aprendizaje de Lengua y
Literatura para bachillerato**

AUTOR:

Bastidas Delgado Daniel Alberto

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de: Licenciado
en Comunicación Social**

TUTOR:

Lcd. Rada Cortés Elsa María, Mgs.

Guayaquil, Ecuador

29 de agosto del 2020



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo de titulación, fue realizado en su totalidad por **Bastidas Delgado Daniel Alberto**, como requerimiento para la obtención del título de **Licenciado en Comunicación Social**

TUTOR (A)

f. _____
Lcd. Cortés Rada Elsa María, Mgs.

DIRECTOR DE LA CARRERA

f. _____
Lcd, Efraín Luna Mejía, Mgs.

Guayaquil, a los 29 del mes de agosto del año 2020



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL**

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, **Bastidas Delgado Daniel Alberto**

DECLARO QUE:

El Trabajo de Titulación, **Giro comunicativo: nuevas didácticas del aprendizaje de Lengua y Literatura para bachillerato** previo a la obtención del título de **Licenciado en Comunicación Social**, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría. En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Guayaquil, a los 29 días del mes de agosto del año 2020

F. _____
Bastidas Delgado Daniel Alberto



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL

AUTORIZACIÓN

Yo, **Bastidas Delgado Daniel Alberto**

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil a la **publicación** en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación, **Giro comunicativo: nuevas didácticas del aprendizaje de Lengua y Literatura para bachillerato** cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 29 días del mes de agosto del año 2020

F. _____
Bastidas Delgado Daniel Alberto



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL

REPORTE URKUND

Tema: **Giro comunicativo: nuevas didácticas del aprendizaje de Lengua y Literatura para bachillerato**

Estudiante: **Daniel Alberto Bastidas Delgado**

URKUND

Documento: [Daniel Bastidas PDF.pdf \(D78285341\)](#)

Presentado: 2020-08-28 07:09 (-05:00)

Presentado por: Elsa María Cortés Rada (elsa.cortes@cu.ucsg.edu.ec)

Recibido: elsa.cortes.ucsg@analysis.urkund.com

1% de estas 208 páginas, se componen de texto presente en 11 fuentes.

Lista de fuentes Bloques Elsa María Cortés Rada (elsa.cortes@cu.ucsg.edu.ec)

- <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/22590/Docum...>
- <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/328>
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=271070>
- <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016...>
- https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_201...
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7007284>
- [https://www.academia.edu/37686816/ No se ense%C3%B1a ii...](https://www.academia.edu/37686816/No_se_ense%C3%B1a_ii...)
- <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/...>
- <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/20992>

1 Advertencias. Reiniciar Exportar Compartir

f. Lcda. Elsa María Cortés Rada, Mgs.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Agradecimientos:

A Elsa, Engabita y Enyi ¿Quién más sino ellas?

Dedicatoria:

A nadie en particular y a todes. A mi fe de que no viviría para contarla. A mi amor por Appa, Shrek y los Gremlins. A Cookie, Nana y Moomba por ser la fuente de la suabidad durante este extenso trabajo. A las 3 E de allá arriba, todas modelos para mí, libélulas y mar.



**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL**

TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN

f. _____
Lcd. Elsa María Cortés Rada, Mgs.
TUTOR

f. _____
DECANO O DIRECTOR DE CARRERA

f. _____
COORDINADOR DEL ÁREA O DOCENTE DE LA CARRERA

f. _____
OPONENTE

ÍNDICE

Introducción	2
Capítulo 1: Generalidades de la Investigación	6
1.1 Línea de Investigación	6
1.2 Planteamiento del Problema.....	6
1.3 Hipótesis.....	6
1.4 Preguntas de Investigación.....	6
1.5 Justificación.....	7
1.6 Objetivo.....	10
1.6.1 Objetivo General	10
1.6.2 Objetivos Específicos.....	10
Capítulo 2: Didáctica de la Lengua y Literatura	11
2.1 Didáctica de la Lengua y Literatura: Discursos Viejos y No Tan Viejos	11
2.1.1 Giro Comunicativo y el Contagio Literario	17
2.1.2 El Modelado Estético	24
2.1.3 La Emancipación Lectora	29
2.1.4 Críticas	34
2.1.5 Las TICs Dentro del Discurso Comunicativo	39
2.1.6 Obstáculos.....	51
Capítulo 3: TICs y TACs en los Aprendizajes Transmedia	56
3.1. Redefinición de Procesos	59
3.1.1 Nuevos Lectores, Nuevos Escritores.....	66
3.1.2 Renovando el Entorno Educativo	71
3.1.3 Derrocando al Nativo Digital.....	75

3.2 Multimodalidad	81
3.2.1 Tecnologías y Nuevas Subjetividades.....	86
3.2.2 Las Narrativas Transmedia en la Educación.....	89
3.3 Reformando los Espacios Educativos	95
3.3.1 El Entorno para la Lengua y Literatura.....	102
3.4. Cómo Evaluar el Cambio.....	108
Capítulo 4: Didácticas: Ejemplos y Casos Exitosos	125
4.1 El <i>Booktrailer</i>	125
4.2 El Flipped Classroom.....	129
4.3 El Libro Álbum	133
4.4 La Gamificación.....	137
4.5 Un Caso de Contagio Literario Exitoso	140
Capítulo 5: Contexto Ecuatoriano	146
5.1. Situación de la Lectura en Ecuador.....	146
5.1.1 Esfuerzos por el Cambio	149
5.1.2 Contenidos de Lengua y Literatura para Bachillerato.....	152
5.2. Conectividad en Ecuador	160
5.2.1 Estadísticas Educativas	163
5.3 Educación en Pandemia	166
Capítulo 6: Metodología	171
6.1. Método	171
6.2 Tipo de Investigación.....	171
6.3 Población.....	173
6.4 Instrumentos de Investigación	174
6.4.1 Fichas de Revisión Bibliográfica	174
6.4.2 Entrevistas a Profundidad	178
Capítulo 7: Presentación de Resultados.....	184

7.1 Nuevos Perfiles del Estudiante y Docente de Lengua y Literatura.....	184
7.1.1 Resultados de las Entrevistas	185
7.2 Perfil Docente.....	190
7.2.1 Primera Variable: Rol del Docente	193
7.2.2 Segunda Variable: Comprensión del Entorno/Realidad	195
7.2.3 Tercera Variable: Desempeño Social	196
7.3 Perfil del Estudiante	196
7.3.1 Primera Variable: El Rol del Estudiante Como Lector	199
7.3.2 Segunda Variable: Autoimagen del Estudiante.....	200
7.3.3 Tercera Variable: Rol del Estudiante en la Comunidad.....	202
7.4 Recursos mínimos para la escuela actual	203
Conclusiones y Recomendaciones	205
Referencias Bibliográficas	212
Anexos	221
Anexo 1: Fichas de revisión bibliográfica	221
Anexo 2: Entrevistas Docentes	328
Anexo 3: Entrevista a Rina Vásquez.....	334
Anexo 4: Entrevista Cecilia Loor.....	337

Índice de Tablas

Tabla 1 Corrientes teóricas para el aprendizaje de lengua y literatura.....	14
Tabla 2 Cuadro comparativo de espacios escolares.....	96
Tabla 3 Ficha evaluativa 1	109
Tabla 4 Ficha evaluativa 2	113
Tabla 5 Ficha evaluativa 3	117
Tabla 6 Ventajas y desventajas del modelo evaluativo de Llorente	120
Tabla 7 Modelo de Ficha de revisión bibliográfica	177
Tabla 8 Perfiles de entrevistas a docentes.....	179
Tabla 9 Preguntas a docentes	180
Tabla 10 Preguntas a Rina Vásquez.....	182
Tabla 11 Preguntas a Cecilia Llor	183

Índice de Gráficos

Figura 1 Métodos en la enseñanza del aprendizaje.....	50
Figura 2 Taxonomía digital de Bloom	78

Resumen

El objetivo de este trabajo es la presentación de las nuevas didácticas del aprendizaje de Lengua y Literatura, en el área de Bachillerato, teniendo como base el giro comunicativo de la pedagogía. Este enfoque, cuya relevancia se acrecienta conforme el desarrollo de nuevas tecnologías comunicativas, cambia nuestra forma de pensar el lenguaje, la comunicación y las relaciones en el mundo interconectado y exige una respuesta comunicativo-pedagógica para asegurar que la educación a nivel nacional prepare a los individuos para esta compleja realidad.

Ha sido necesario indagar en los contenidos teóricos y discursivos acerca de los modelos que permitan renovar el aprendizaje de esta materia, así como en los perfiles requeridos tanto de estudiantes como docentes para abordar este desafío y los recursos tecnológicos indispensables para la aplicación de estos modelos de aprendizaje.

Para el cumplimiento de estos objetivos se llevó a cabo una investigación bibliográfica de más de 40 fuentes especializadas proveyendo al presente trabajo del corpus teórico necesario para respaldar la aplicación de las didácticas sugeridas. Asimismo, se procedió a realizar 4 entrevistas a docentes del área para reforzar los conocimientos adquiridos mediante un soporte práctico obtenido a partir de su experiencia docente. La información recogida luego fue contextualizada dentro de la realidad tecnológico-educativa ecuatoriana, tomando en cuenta el contexto pandemia.

Este trabajo contiene la presentación de 4 didácticas multimodales que se ajustan a los predicados teóricos revisados, así como la elaboración de los perfiles necesarios de docentes y estudiantiles para embarcarse en esta práctica.

Palabras Claves: *pedagogía, discurso, comunicación, multimodalidad, tecnologías, transmedia*

ABSTRACT

The objective of this work is to present the new didactics for the learning of Language and Literature for baccalaureate taking into account communication focused pedagogy. This approach, grows in relevancy as new communication technologies develop and change the way we think about language, communication and relationships in an interconnected world demands a communicative-pedagogical response to ensure individuals are prepared to face this complex reality.

Thus, it has been necessary to conduct inquiries about the theoretical and discursive contents that would allow us to renew the learning processes of this subject, while at the same time establishing the new required profiles for both students and teachers to confront this challenge and the indispensable technological resource for the application of this educational model.

In order to achieve these goals an investigation on over 40 specialized sources was conducted which provided this work with the theoretical body needed to back up the application of the suggested didactics. At the same, 4 in-depth interviews were conducted with teachers specializing in the area in order to reinforce the acquired knowledge through their work experience. The collected information was contextualized within the technological-educational reality of Ecuador, taking into account the on-going pandemic.

This work contains 4 multimodal didactics that adjust themselves to the reviewed theoretical basis and the elaboration of the needed profiles for both students and teachers to embark into this new way of learning.

Keywords: pedagogy, discourse, communication, multimodality, technologies, transmedia

Introducción

En las décadas finales del siglo pasado se gestó el enfoque comunicativo de la pedagogía, que buscaba extraer las fortalezas de su componente social para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este cambio se manifestó principalmente a través de los desarrollos, en ese entonces contemporáneos que surgieron en las teorías de la comunicación y de la literatura. Con la llegada del nuevo milenio, este enfoque se vio en necesidad de actualizarse a causa del auge de las TICs y de las redes sociales, un nuevo agente que alteró las dinámicas educativas, sobre todo en la materia de Lengua y Literatura que debió enfrentarse a cambios radicales en sus contenidos, e incluso su propia naturaleza, para hacerle asumir en su corpus las tendencias emergentes en cuanto a comunicación, acto para el que esta materia ahora debía educar.

Bajo este contexto, autores como Scolari (2013) Baquero (2014), Altamirano (2016), Leibbrandt (2016), Ballester e Ibarra (2016), Munita (2017) Arosemena, Cortés y Murillo (2013), Ortiz (2018) entre muchos otros, orientaron su producción teórica hacia un modelo educativo que no solo tuviera como eje principal el reciente giro comunicativo, sino que aprovechara el uso de las tecnologías emergentes para redefinir la educación, siendo el área de su especialización la lengua y literatura. De este cambio de dirección, surgieron conceptos como el de los Espacios Personalizados de Aprendizaje o las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (derivado de las Tecnologías de la Información y Comunicación), así como un trabajo en torno a la expansión de las nociones de lectura y escritura, la deconstrucción de mitos como el nativo digital y el desarrollo de conceptos como el contagio literario, modelado estético, identidad o autoimagen lectora y narrativas transmedia.

Este cambio de paradigma ocasionó que, como fue señalado por Altamirano (2013), las nuevas teorías apuntaran a una modificación de las prácticas docentes y las didácticas que estas emplean en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, la didáctica no aparece como el único agente que debe o debería ser modificado por los cambios teóricos, junto con estas propuestas emergen también perfiles renovados tanto para docentes como para estudiantes, que ahora deben adquirir destrezas distintas (digitales, literarias, sociales, comunicacionales) para funcionar adecuadamente dentro de la escuela. Asimismo, estos dos agentes centrales de la educación deberán redefinir sus relaciones con los textos con los que dialogan o que consumen a diario, mientras que, por parte de las instituciones, este cambio significa ajustarse a una más amplia demanda de recursos electrónicos que deberán añadir a los espacios educativos para hacer posible esta educación.

El capítulo 1 de esta tesis trata las generalidades de la investigación, en las cuales se aborda el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, la justificación del estudio, una descripción de la metodología empleada para la investigación utilizada y los objetivos generales y específicos.

El capítulo 2 aborda los cambios en la didáctica y discursos de la lengua y literatura hacia el giro comunicativo; el desarrollo de los conceptos de contagio literario, emancipación lectora y modelado estético; y, una breve crítica constructiva de estos conceptos, culminando en la introducción de las TICs al contexto educativo.

El capítulo 3 ahonda en los usos de las TICs y TACs en la educación teniendo en cuenta como los nuevos formatos narrativos y hábitos de consumo han cambiado al público lector/estudiantil. Asimismo, precisa en los cambios del espacio educativo necesarios para lograr una educación que integre el uso de las tecnologías y cómo evaluar las didácticas cuya implementación ahora es posible gracias a su

potencialidad. Finalmente, este capítulo aborda el concepto de narrativas transmedia y traza los paralelismos entre sus mecanismos y los nuevos abordajes e interacciones que pueden darse en el salón de clases a partir de la implementación de un entorno de aprendizaje tecnificado.

El capítulo 4 ejemplifica didácticas que se integran perfectamente al paradigma comunicativo-tecnológico del aprendizaje de la lengua y literatura, reparando en las fortalezas, debilidades, posibilidades o alternativas con que estos presentan a los docentes. Además se incluye un caso, surgido de la investigación de uno de los autores claves para esta tesis, Bolívar y Gordo, para reforzar la noción de que el contagio literario puede conducir a un modelo de educación exitoso, así como a un mejor desarrollo de las competencias lectoescritoras del individuo, sin necesidad de que este dependa del contexto educativo. Este capítulo responde directamente hacia el objetivo de la tesis acerca de la presentación de las nuevas propuestas didácticas

El capítulo 5 presenta la realidad educativa ecuatoriana actual y cómo esta se ha ido desarrollando en términos de inclusión de nuevas tecnologías, accesibilidad, hábitos lectores y educación a lo largo de la última década. De esta manera se puede identificar los esfuerzos realizados para mejorar las condiciones del país en estas categorías, su estado actual y la viabilidad de hacer reales los modelos educativos propuestos considerando aspectos coyunturales. Adicionalmente, aborda el limitado conocimiento que se tiene acerca de cómo la pandemia actual ha afectado la educación a nivel nacional, presentando un panorama de incertidumbre generalizado que lleva a cuestionar las cifras ya conocidas.

El capítulo 6 da a conocer los resultados alcanzados por medio de los dos instrumentos de investigación utilizados para este trabajo: la revisión bibliográfica y

las entrevistas a profundidad. Por medio de la información obtenida se plantean los perfiles docentes y estudiantiles que conforman otro de los objetivos específicos de esta tesis. Finalmente, concluye con la identificación de los recursos tecnológicos necesarios para la aplicación de las didácticas integradoras, al mismo tiempo que considera modificaciones a nivel escolar para su buen uso, cumpliendo el objetivo específico final de este trabajo de titulación.

El capítulo 7 abarca las conclusiones a las que se llegó a través de la investigación realizada y las entrevistas a profundidad. Por otro lado, plantea breves sugerencias acerca del camino que debería seguir la educación en materia de Lengua y Literatura en el país, considerando los aspectos revisados en los capítulos anteriores.

Capítulo 1: Generalidades de la Investigación

1.1 Línea de Investigación

- Estudios en comunicación multimedia y narrativas digitales
- Hermenéutica y teoría literaria latinoamericana

1.2 Planteamiento del Problema

En la última década la introducción de nuevas tecnologías dentro de los salones de clase ha producido una variedad de nuevos discursos en cuanto a la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Estos nuevos discursos modifican conceptos clave para la enseñanza de la materia como el texto, la lectura, la escritura, hábito e introducen una serie de nuevas competencias que modifican el perfil del estudiante, el profesor, la metodología y los recursos necesarios para lograr un aprendizaje significativo. ¿En Ecuador estamos listos para asumir los cambios que las nuevas didácticas de la lengua y literatura requieren?

1.3 Hipótesis

Ecuador, al igual que el resto del mundo, requiere de un proceso de actualización de la enseñanza para el siglo XXI, que considere los discursos pedagógicos y comunicacionales emergentes, así como los nuevos recursos tecnológicos que promueven su construcción. Considerando el estado actual de la educación en el país, traer estas nuevas didácticas al interior de las aulas permanece como una necesaria realidad que urge cambios sistemáticos si se pretenden lograr a futuro.

1.4 Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles son las **nuevas didácticas** para la enseñanza de la lengua y literatura?

- ¿Qué **actualizaciones** necesita la materia de Lengua y Literatura en bachillerato para estar en concordancia con estos aprendizajes?
- ¿Qué **competencias necesitan los nuevos profesores y estudiantes** para llevar a cabo este tipo de aprendizaje?

1.5 Justificación

El objeto de estudio de mi investigación son las nuevas didácticas para la enseñanza de la literatura. Este trabajo es necesario, considerando que vivimos en una ciudad con un índice de lectura que no completa un libro por año y que además posee un interés nulo por esta actividad en todos los grupos etarios de acuerdo con los estudios realizados por el INEC en la última década, a los que se suman los elaborados por la CERLALC, que ubican al Ecuador como el país con menor índice de población lectora en comparación con el resto de la región, con menos de un 43%. Asimismo, ambos estudios han determinado falencias en cuanto a alfabetización digital y competencias lectoescritoras básicas que van de la mano con la menor producción literaria de Iberoamérica, apenas el 1,5%, de acuerdo con los datos del Ministerio de Cultura y Patrimonio.

Estos datos coinciden con lo que he identificado durante mi experiencia como docente un casi nulo interés por la literatura en jóvenes de bachillerato, acompañado de una percepción que indica que no es considerada como una alternativa para el tiempo libre. Debido a las múltiples implicaciones hay una necesidad de trabajar esta área. La primera sería mejorar las competencias de lectoescritura, comprensión de lectura, reflexivas, comunicacionales y culturales que aportarían al individuo promedio con habilidades útiles para la vida diaria, independientemente de su campo profesional. En segundo lugar, sería la creación de una audiencia, de prosumidores

críticos de literatura mediante el contagio de esta como una actividad estética, de placer y de una experiencia construida socioculturalmente, respondiendo a la necesidad de desarrollar el ámbito socioafectivo del sujeto y el respeto a la diversidad en un país multiétnico y pluricultural.

Finalmente, se puede tomar en cuenta que la comunicación y pedagogía, al igual que otras ciencias se encuentran ante la permanente necesidad de renovar su bagaje de conocimientos teóricos, formas de enseñanza y un repensar de los roles de los individuos involucrados en los procesos de aprendizaje, constante que sale a relucir en autores como Herrera (2015) que señalan la equidad que existe en cuanto a la importancia de los roles del maestro, el estudiante y la metodología como una triada concreta para lograr un aprendizaje significativo, sobre todo en áreas que cobran mayor relevancia dentro de las aulas como lo son la implementación y uso de nuevas tecnologías para producir contextos de aprendizaje constante.

Este trabajo es importante desde dos ámbitos educativos distintos, pero íntimamente relacionados, como lo son la escuela y la universidad. La aplicación de didácticas de aprendizaje relevantes para nuestro siglo no solo aporta a la incorporación de las nuevas generaciones dentro de las competencias de alfabetización digital requeridas dentro de la sociedad actual, sino que prepara, tanto al maestro como al estudiante, para la transición hacia los mayores niveles de exigencia dentro de las instituciones de educación superior que necesitan de un manejo de distintos códigos comunicacionales pertenecientes al área de lengua y literatura. En consecuencia de un desarrollo más satisfactorio dentro del colegio, se puede esperar un mejor desempeño universitario y posteriormente profesional, sobre todo en lo que concierne a la adquisición de competencias lectoescritoras y digitales. Además, sus postulados, conservan su validez dentro del marco de los nuevos

discursos pedagógicos y comunicacionales, así como de tecnificación de los lugares de aprendizaje, pudiendo aplicarse en ambos tipos de institución con los ajustes pertinentes, pudiendo así permanecer dentro de su consideración al momento de plantear distintas estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con Rienda (2014) y Rojas (2018) el aprendizaje de la lengua o lenguaje se justifica por medio de su rol en el desarrollo general del ser humano. En primera instancia la comprensión del lenguaje le enseña al individuo cómo adaptarse a su entorno y a regular su pensamiento, posteriormente, desde las diferentes características del lenguaje este continúa aportando al quehacer del sujeto dentro de la realidad de su contexto. Desde su carácter funcional habilita al sujeto para participar de todo ámbito comunicativo gracias al cultivo de sus cuatro macrodestrezas, desde su carácter metalingüístico permite instrumentalizar la lengua una vez comprendidos sus mecanismos.

Adicionalmente, la educación en lenguaje posibilita la manipulación de textos sin la cual el contacto literario no sería posible, esto ocurre indistintamente de si se trata de un texto audiovisual, oral o escrito, siempre y cuando actúe como cultivo estético y, finalmente, se justifica mediante el reconocimiento de un entorno físico y digital diversos en sus culturas y lenguajes. Lengua y literatura facilitan el aprendizaje de la otra mutuamente, motivo por el que según Rojas (2018) estas disciplinas siempre se han enseñado en conjunto.

Si se observa con detenimiento, la justificación del aprendizaje de la lengua y literatura es la base de los discursos comunicativos, transmediáticos de la pedagogía. Esta materia en particular parece resguardarse en un paradigma circular que nos dice que es de vital aprendizaje para relacionarnos con el mundo pues la realidad es un lenguaje en sí mismo. Se podría señalar que, adoptando los discursos propuestos por

los autores presentes en este trabajo, se regresa sobre la problemática de “el objeto de estudio y la herramienta con la que se lo estudia son uno mismo”. Se aprende a comunicar porque desde siempre nos comunicamos, todo en este mundo comunica y porque, sobre todo, somos lengua viva. Rienda (2014) resume la importancia de la educación en lengua y literatura con didácticas abarcativas de todas sus dimensiones con la siguiente cita:

Es lógico entonces pensar que «la Lengua y la Literatura son como dos trayectos de tren en una misma dirección, que van trazados paralelamente, aunque, en ocasiones, se produzcan entrecruzamientos entre ellos» (Romera, 1999: 127-128). En este sentido: utilizar la Literatura como modelo lingüístico puede ser rentable desde diversos planos: desde el estrictamente lingüístico, nos ofrece la posibilidad de aprender un modelo de lengua bello, culto y pulido; desde el específicamente humano, contribuye a una formación integral más completa del individuo [...]; desde el hedonismo, nos permite gozar del placer de la lectura [...] y, en fin, con el uso de los textos literarios la tarea didáctica no se hará tan ardua (Romera, 1999: 128). (Rienda, 2014. p.759)

1. 6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Identificar los cambios necesarios para la actualización de proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y literatura en Ecuador.

1.6.2 Objetivos específicos

- Presentar las nuevas didácticas para la enseñanza de la lengua y literatura.
- Diseñar los perfiles del maestro y del estudiante para la nueva enseñanza de la lengua y literatura.

- Determinar los recursos necesarios para la aplicación del aprendizaje con nuevas tecnologías.

Capítulo 2: Didáctica de la Lengua y la Literatura: El Giro

Comunicativo

2.1 Didáctica de la Lengua y la Literatura: Discursos Viejos y no Tan Viejos

La última década ha presentado a los sectores de la literatura y pedagogía con desafíos emergentes, a causa de la introducción de las TICs en su quehacer. Nuevo hardware, redes sociales, plataformas digitales, entre otras, se han vuelto agentes orgánicos que definen las actuales corrientes discursivas y las prácticas diarias de estas disciplinas de la comunicación; dentro de este panorama, surgen preguntas acerca de cómo integrarlas de manera eficiente para revolucionar las prácticas de disciplinas comunicativas cuyos cuerpos en expansión empiezan a interconectarse cada vez más. Será necesario, en primer lugar, detenerse a observar los cambios que se han producido en materia discursiva desde antes de la aparición de las nuevas tecnologías de la comunicación y durante el actual, abstracto presente que no termina de descifrarlas ni de dar respuestas. ¿Qué de nuevo se ha dicho en torno a esta advenediza relación con la tecnología? ¿Cómo se están preparando docentes y discentes de literatura para afrontar este cambio? ¿Puede ayudar, si acaso, al aprendizaje de la lengua y la literatura una industria tecnológica que parece adelantarse sin consideración a las demás?

En primera instancia, hay que esclarecer las bases teóricas del aprendizaje de la lengua y literatura, cuya posterior manifestación se encuentra en la praxis de una didáctica interdisciplinaria y antirreduccionista (Rienda, 2014). Bombini (2018) define a la didáctica como una disciplina de intervención en diversas instituciones formativas que se territorializa en contextos sumamente diversos cuyo objetivo es mejorar los procesos de aprendizaje. En el caso de la didáctica de la lengua y

literatura, esta disciplina se divide en cinco etapas que contemplan operaciones distintas en espacios escolares y extraescolares: teoría de la lectura, teoría literaria, currículum, conocimiento de textos y cotidianidad (Trujillo, 2018). De acuerdo con Bombini, no puede reducirse a un nivel teórico, sino que debe entenderse a sí misma como una serie de conocimientos producidos para orientar una práctica, por lo que es mejor que se vea desarrollada por individuos que se encuentren en el ejercicio de dicha actividad, si ha de trascender los límites académicos que reducen la visión de la didáctica a un campo de investigación.

Bombini (2018) remarca que para producir una revolución en el campo de la didáctica los investigadores de esta no podrán ser sujetos ajenos al aula, sin embargo, señala que es común que ocurra lo contrario y que, en consecuencia, las teorías con las que se cuenta actualmente no terminan de dar una visión completa del panorama educativo de la lengua y literatura, sin esta cualidad en particular, el autor llega a afirmar que estos estudios desconectados de la realidad deberían de ser deslegitimados. Es más, Bombini recomienda que las investigaciones en el campo de la didáctica literaria se lleven a cabo por pares docentes siguiendo lineamientos colaborativos. Partiendo de las siguientes consideraciones planteadas por este autor, los avances en este campo y sus discursos que serán revisados parten del principio de que sus autores han realizado un trabajo grupal o han tenido contacto directo con las aulas de clases. A continuación, se ampliará en la relación teoría-didáctica de la literatura desde la perspectiva teórica propuesta por Altamirano.

En cuanto a la instauración de esta disciplina en el campo de la lengua, Altamirano (2013) recuenta cómo históricamente, las didácticas de la literatura han tenido como base las teorías literarias coetáneas, es decir, han intentado abordar los textos literarios, con mayor o menor éxito, a partir de las nuevas herramientas que su

contexto les ha provisto. Asimismo, Altamirano (2013) se refiere a que el objetivo final de esta práctica ha sido la mera enseñanza de la literatura y las formas de abordar sus discursos; en consecuencia, el profesor de lengua y literatura debe de poseer conocimientos de dichas teorías para que, tras haberlos transmitido, se produzca un aprendizaje exitoso.

Considerando este comportamiento, se puede afirmar que la didáctica de la literatura, a lo largo de la historia, ha sido el producto de la relación de las teorías literarias de actualidad junto con la necesidad de enseñar literatura. Mientras que el primero de estos elementos ha y continuará mutando, el segundo ha permanecido inamovible: la literatura se enseña como parte fundamental del aprendizaje del uso del lenguaje (alfabetización) y, en un espectro más amplio, de la comunicación esencial entre seres humanos.

No es de sorprenderse que, siguiendo la lógica de la necesidad comunicativa, es fácil observar cómo las mismas nociones de aprendizaje, alfabetización, lectura, escritura y demás han cambiado de la mano con estas teorías o nuevas formas de abordar y comprender el texto desde su connotación más amplia, es decir no relacionar la palabra texto inmediatamente a la corporeidad de un libro o de un documento pdf, debido a que, dentro de las teorías de la comunicación, el texto se entiende como cualquier mensaje u objeto capaz de ser decodificado. Comerciales, cortos, filmes, tuits, posts, plástica, vestimenta, bienes materiales, videojuegos y, por supuesto, literatura, se consideran dentro de esta definición más amplia que trata a todos estos bienes como productos culturales, comunicativos.

Altamirano ilustra esta evolución a través de tres corrientes literarias de inmenso impacto: el historicismo, el estructuralismo y el formalismo. Si, en primera instancia, el historicismo daba paso al aprendizaje de datos históricos acerca de las

obras literarias y sus contextos de producción, “las teorías formalistas y estructuralistas proclaman la autonomía de la literatura y rechazan el historicismo; conciben el texto literario como una unidad autónoma e inmanente hecho con el lenguaje literario” (Altamirano, 2013, p. 229).

A partir de esta cita puede evidenciarse un ejemplo de la naturaleza cambiante de las concepciones teóricas de la literatura basándose en un ejemplo comparativo entre estructuralismo, formalismo e historicismo. La mutación de las cualidades atribuidas al objeto de estudio invita a pensar de maneras distintas, da paso a teorizar o desarrollar didácticas en torno a las cualidades que una teoría específica le asigna a la materia. El historicismo priorizaba el aprendizaje de datos sobre la obra, su autor y su contexto, partiendo de estos tres fundamentos (considerados los datos que debían ser aprendidos como literatura), concibió la ficha de lectura como una de sus didácticas principales.

Altamirano, refiriéndose a las prácticas que se desprenden de las teorías formalistas, continúa: “Estas teorías literarias influyen en las aulas y dan lugar a los análisis de las obras literarias mediante el comentario de textos como herramienta didáctica para visibilizar la literariedad o la función poética del lenguaje” (2013, p.229). El comentario de texto, como señala Altamirano, ha resultado una de las más longevas herramientas de este proceso de actualización.

Así, tanto historicismo como formalismo/estructuralismo instituyeron el uso de ciertas didácticas para el aprendizaje literario que, aun habiendo transcurrido décadas desde su instauración, se siguen usando: a la didáctica de la lengua y literatura le cuesta desprenderse de sus viejos recursos. A partir del planteamiento de que la teoría afecta el método de aprendizaje, es posible señalar el lugar de origen de los “*modus operandi*” de la enseñanza de la lengua y literatura con mayor precisión,

las corrientes de pensamiento a las que responden y con qué métodos estas influenciaron el aprendizaje de la literatura desde lo que en su época era considerado la vanguardia.

Tabla 1

Corrientes teóricas para el aprendizaje de lengua y literatura

Fuente: Elaboración propia (2020)

Corrientes teóricas para la aprendizaje de lengua y literatura				
Corriente	Siglo	Autores	Conceptos de la literatura	Herramientas
Historicismo	XIX	Schlegel, Marx, Hegel.	La literatura es un producto de un contexto histórico. Se estudia a sus autores, el contexto en que vivieron y las realidades representadas. Promueve valores patrióticos e identitarios.	Ficha de lectura. Estrategias de aprendizaje memorista. Resúmenes de textos.
Formalismo/ Estructuralismo	XX (Mediados)	Jakobson, Propp, Todorov, Barthes.	La lengua y la literatura son sistemas que deben ser estudiados a nivel de fondo y forma. El producto del análisis de un texto literario es la crítica de sus elementos/recursos.	Comentario de texto. Crítica estilística, estética. Análisis Estructural y temática
Comunicativa	XX (Finales)- XXI	Chomski, Vigotsky, Thomas, Legutke, Sciaretta, Nunan, Colomer,	La literatura es un acto comunicativo que puede susceptible al análisis por medio de las	Aplicación de TICs en el aprendizaje. Aprendizaje competencial. Aprendizaje Basado en

Rosenblatt, Leibrandt,	ciencias sociales y la crítica literaria.	Proyectos o ABP. Producción de productos comunicativos en formatos distintos. Producción y socialización de las lecturas. Análisis interdisciplinario de los textos literarios.
---------------------------	---	---

Si bien la aparición de cada discurso no implica la eliminación completa de la herencia teórica que lo precedió, se lleva a cabo un acto de suplantación, en tanto que la teoría emergente o de vanguardia se convierte en la nueva óptica que guía el trabajo académico y escolar que se realiza con los textos literarios. Elementos como la apreciación del momento histórico o el autor se recontextualizan, así como los conceptos de estructura, análisis e inclusive del texto, provocando cambios de percepción. Idealmente, los métodos planteados por los nuevos discursos deberían ser implementados de inmediato en las instituciones educativas, pero siempre se hace presente una brecha que aplaza dicha aplicación. En el peor de los casos estas teorías permanecen en la academia y nunca llegan a concretarse del todo, como es el caso de los discursos comunicacionales, que, sin haberse terminado de asentar, nos presentan con una amplia serie de nuevos conocimientos relevantes para traer la educación hacia el nuevo milenio, hacia esta década.

Así, se vuelve necesario escuchar a las voces más recientes, como es el caso de la perspectiva con la que aporta Salgado (2010), quien rescata de Colomer, su antecesora, la consideración de la cultura como otro de los elementos influyentes sobre el pensamiento de la didáctica: “La enseñanza de la literatura resulta muy

sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos”. (p. 383)

Becerril, Castelló y Liesa (2018) advierten de la existencia de una tendencia histórica a que la teoría cambie mucho antes que la práctica, regresando sobre el proceso descrito por Altamirano y los factores enunciados por Salgado, podemos complementar este enunciado para terminar de comprender que, en contra del bienestar social, se ha naturalizado el proceso de distanciamiento entre teoría y práctica. La problemática radica en que, tomando en cuenta los postulados de estos autores parece ser que la brecha pendiente entre la teoría y la práctica educativa representa un desfase insalvable debido a que los individuos e instituciones deben atravesar procesos largos para la adaptación teórica, mientras que las teorías emergen como resultado de estudios independientes a las unidades escolares.

Lo que resulta más preocupante aun, es que la diferencia teórico-práctica no debería superar un periodo de media década o, al extremo, una década completa, mientras que los estudios revisados hasta el momento develan un desfase que nos traslada al siglo anterior y a una sociedad muy distintas a la actual. Otra sugerencia de Bombini (2018) acerca del incremento de espacios para la socialización y educación en didácticas emergentes o teorías relacionadas a la educación literaria sería una respuesta viable para ayudar a reducir la desactualización a la que esta disciplina se enfrenta en la actualidad, un problema que, como ya se señaló, acarrea un pasado definido por teorías que no corresponden a la realidad del pensamiento literario actual.

De la misma manera en que la cultura contemporánea constituye un factor formativo de las nociones educativas, se puede reparar en que parte del proceso de diseño de nuevas didácticas incluye también la inserción de nuevas herramientas que

favorezcan el aprendizaje de las nuevas teorías. Sociedad y tecnología se moldean mutuamente, afectando a todas las esferas del conocimiento humano, entre estas, a la educativa. Las herramientas desarrolladas en determina época pueden llegar a ser las bases de propuestas para un ejercicio distinto de la lengua, la literatura y la pedagogía, pues altera cómo funcionan estas.

2.1.1 El Giro comunicativo y el Contagio Literario

Sin embargo, el planteamiento de Altamirano sobre la relación entre teorías literarias y didácticas, sencillo, endógeno, se complejiza con el ingreso de TICs y TACs en el aula debido a que estas transforman los procesos de comunicación humana, así como las interacciones que se tiene con el mundo, situación ante la cual la escuela no puede permanecer impávida. Este tercer agente, que inicialmente no era influyente para los primeros discursos, cuyo quehacer no se vio revolucionado durante mucho tiempo a pesar del desarrollo constante de la tecnología, que ahora representa uno de los factores principales para definir nuestra cultura, haciendo eco con la afirmación de Colomer (1996) sobre el advenimiento del cambio.

Dicho cambio de paradigma puede empezar asociándose al desarrollo de otras áreas de estudio como la teoría y estética de la recepción o la semiótica, que se inclinan más hacia la práctica comunicativa periodística o sociológica que a la pedagógica. Altamirano advierte como el progreso teórico de estas disciplinas aledañas impulsó la predominancia de un discurso pragmático-comunicativo sobre uno literario, puesto a que expanden el entendimiento de los espacios que abarca la comunicación (Altamirano, 2013), de la misma manera Rojas (2018) afirma que antes de la aplicación de cualquier enfoque es necesaria la aplicación de las áreas de estudio mencionadas. Así, las nuevas teorías de la comunicación absorben el espacio exclusivo del discurso literario. Con estos avances, dos disciplinas, con sus

respectivos discursos, que se encontraban separadas en un inicio, pasan a entrelazarse para formar un tercer discurso en que la literatura, junto con el texto, pierden su independencia para integrarse dentro de la amplísima ciencia de la comunicación.

Considerando estos cambios, se torna claro que el predicado inicial de que teoría y aprendizaje dan como resultado un esquema didáctico, se convierte en una aproximación obsoleta para el diseño de prácticas efectivas: basarse en una didáctica que se concentre únicamente en la transmisión de conocimientos acerca de literatura pasa a ser un nicho una vez insertada la literatura dentro del macrocosmos comunicativo. Sin embargo, esta inserción dentro del campo de la comunicación no extraña a la didáctica literaria de sus principios pedagógicos, Bombini (2018) define a la educación como una práctica netamente narrativa, por lo que en retrospectiva se puede considerar a esta perspectiva de su inclusión como tardía, pero bienvenida, pues se vuelve sinónimo de actualización en esta materia.

Una vez aplicado el discurso comunicativo al aprendizaje, lo que en primer lugar resultaba un proceder secuencial lógico, ahora podría calificarse con adjetivos como limitante, reductivo, irrelevante o excluyente. La negativa hace una llamada a una reformación de la didáctica literaria si esta quiere permanecer relevante dentro del nuevo milenio. Para Altamirano, otro factor clave dentro de las falencias de la didáctica de los discursos antiguos es que estos hacían énfasis en la transmisión de conocimiento sobre literatura, ignorando el hecho de que la literatura también es un objeto de conocimiento cuyo contacto con el estudiante puede ser motivado o contagiado, esta última idea de Altamirano podría parafrasearse en una afirmación que González (2006) realizó mucho antes que este autor, en la que se refería a la literatura como un objeto que se conoce más por la información alrededor de este que por a través de la lectura.

Visto de otra manera, podría afirmarse que Altamirano señala que el nuevo discurso comunicativo, abarcador del aprendizaje de lengua y literatura, no debe permanecer atado a su objetivo inicial de educar, sino a la producción de lectores autónomos. Idealmente, superados los años de educación previos a los de tercer nivel, el sujeto debería poder formar parte del gran circuito de la comunicación de masas, desentrañarlo y participar de él o, dicho mejor por Scolari (2013), volverse un prosumidor de una amplia gama de productos culturales que incluyen a la literatura.

Continuando con el mismo hilo discursivo, Altamirano rescata los postulados de Carter y Long (1991) para reestructurar la didáctica de la literatura. Referencia primeramente que:

Carter y Long explican que la enseñanza del conocimiento sobre la literatura se refiere a la acumulación de la información sobre los contextos literarios, fechas, autores y obras, términos literarios, datos cognitivos, referenciales y analíticos de un texto literario. (...) En cambio, la enseñanza del conocimiento de la literatura, consiste en la lectura directa y placentera del texto (Altamirano, 2013, p. 231).

Usando estos dos puntos de partida, Altamirano marca la diferencia entre el discurso netamente literario y el discurso comunicativo para luego conjugarlos dentro de una didáctica bipartita, orientada al cumplimiento de las siguientes funciones en el orden determinado: en primer lugar se debe predisponer al estudiante a través del contagio literario, luego, una vez establecido el mismo, se puede proceder al aprendizaje de la literatura, estos dos pasos deberían ser aquellos que definan el proceder de la educación literaria, de acuerdo con Altamirano (2013). Posteriormente, el mismo Altamirano regresaría sobre este postulado para concluir que de verse alterado este orden vital de la didáctica de la literatura, se procedería a eliminar tempranamente la sensibilidad literaria desde la escuela (Altamirano, 2016).

A pesar de que los autores citados por Altamirano ayuden a comprender en qué consisten los conocimientos sobre literatura, hace falta una delimitación precisa de lo que es el contagio de la literatura. Altamirano, aunque no sea el creador de esta noción, aporta con una definición concisa dentro del contexto discursivo trabajado. Según este autor, el contagio de la literatura consiste en “transmitir un sentimiento estético por la literatura a través de la provocación literaria para despertar el entusiasmo por la lectura literaria con el fin de que el lector viva y disfrute la verdadera literatura de manera directa y personal” (Altamirano, 2013, p. 232). Es decir, detrás de la noción de contagio de literatura yace una práctica social potenciadora del sentido estético de cada ser humano y con este, el acceso a conocimientos sobre realidades distintas a las del sujeto, una encrucijada que debe ser precedida ante todo por la idea de que leer, entrar en contacto con un texto literario en sus diferentes formatos, es una actividad tan placentera como cualquier otra y que, entendida como tal, continuará entusiasmando al sujeto a realizar más lecturas a lo largo de su vida, a la vez que contagia a otros sujetos a partir de su ejemplo, generando así un mayor número de lectores.

Este lector o prosumidor independiente, sabrá consumir aquellos textos que más se ajusten a su perfil, sin que su relación con el texto se encuentre atravesada por ningún tipo de obligatoriedad o autoridad que la determine u oriente. La lectura en ese sentido, constituiría un acto tanto de placer como de ejercicio de la libertad individual (subjetividad), alejado de un canon, academia o institución educativa de cualquier índole, pero será necesario que en la ejecución de este acto placentero no se pierda el contacto con el conocimiento, ni con el desarrollo de competencias útiles para la vida. He aquí uno de los desafíos con los que nos presenta el contagio literario, como señaló Guadalupe Jover (2007), citada por Salgado, quien trae al

presente sus planteamientos:

Uno de los retos actuales de la educación literaria es conciliar el placer de la lectura y la enseñanza de la literatura, conseguir que esta última sirva para ensanchar –y ahondar– las posibilidades de disfrute de los textos literarios. Tanto como anclarnos en una determinada tradición cultural, la enseñanza de la literatura debiera desarrollar nuestras competencias lectoras, complementar nuestra competencia comunicativa e iluminar nuestra vida más allá de las aulas (Salgado, 2010, p. 384)

Sin embargo, cabe recalcar, que la noción del “contagio de la literatura”, definida como “la transmisión de un sentimiento estético verbal del profesor hacia los alumnos a través del acto de la comunicación literaria modélica, para despertar en ellos el entusiasmo que conduzca al disfrute de la literatura de manera directa y personal” (Altamirano, 2012, p. 26), no corresponde a un discurso pedagógico-comunicativo ultramoderno que involucre factores como las mencionadas TICs y TACs.

Altamirano reconoce el origen nebuloso de su conceptualización y se lo otorga a en un principio a escritores, posiblemente los sujetos con más fuerte relación con la literatura. Entre estos, señala que Borges optó por descartar cualquier conocimiento histórico o de crítica literaria de sus clases de literatura a favor de provocar, implantar la semilla de lector hedónico tan bien cultivada por él. Borges “procuraba que sus estudiantes tuvieran una relación directa con las obras” y “evitaba que sus alumnos aprendieran a depender de las autoridades en la literatura. Creía que su misión, como profesor de literatura, era acercar las obras a los estudiantes” (Altamirano, 2013, pp. 236-237). Empatando con el pensamiento borgiano, Cortázar hizo público en sus “Clases de literatura” (2013) en Berkeley durante la década de los ochenta, que se inclinaba por el sentido lúdico de la literatura como un

componente fundamental para que esta perdure en el lector mediante una interacción y una dialéctica formada mediante la lectura (Cortázar, 2013) y si bien la noción de la literatura lúdica no fue validada en su época por la crítica literaria, con su tendencia a menospreciar su falta de seriedad, esto no detendría el relato coral que se escucharía en otros autores como Nabokov, Barthes, Sontag, Piglia, Romera, Cassany, Pennac (quien cambia el rol del maestro de mediador a sujeto de contagio) entre otros pioneros de crear espacios para las emociones y el contagio dentro del aula de clases. A partir de la narrativa polifónica que construye el relato del contagio, Altamirano concluye que este es, en realidad, el producto de un extenso periodo de reflexión sobre la literatura por parte de diversos autores en lugar de un ejercicio de crítica literaria o el resultado de abordar textos en busca de explicaciones.

La noción del contagio literario que abordan los discursos comunicativos de la lengua y literatura es una que habita la frontera entre lo académico-lúdico, sin profundizar en ella, incluso podría llamársela utópica o idealista y si en efecto no abandona por completo aquel *locus* romántico, existen ciertas distinciones que podrían responder a la pregunta de por qué es necesario este discurso dentro de la pedagogía moderna, un corpus al que también se van sumando muchas de las tecnologías emergentes. Altamirano responde de la siguiente manera “La literatura como hecho estético no se puede enseñar porque no es un conjunto de conocimientos de fechas, contextos literarios, términos literarios, figuras literarias, género o estructura textual” (2013, p.241). Partiendo de estas reflexiones, se puede comprender que el primer paso de la nueva didáctica de la literatura corresponde al contacto con su hecho estético, se antepone a la experiencia o sentir al conocimiento que, en un segundo paso, permite desenmarañar las complejidades de todo texto, pudiendo mejorar su comprensión o incrementar el goce del lector mediante el

entendimiento del juego propuesto por cada autor.

Así, un discurso de contagio de la literatura puede considerarse exitoso cuando “En el proceso del contagio, la experiencia estética, la sensibilidad y la afectividad deben despertar la pasión por la literatura en los estudiantes” (Altamirano, 2013, p. 241.). Mientras que el nuevo paradigma educativo debería concebirse “de tal modo [que], la sensibilidad estética puesta en escena debe ser la brújula de la educación literaria más que los métodos y las teorías literarias” (Altamirano, 2013. p. 242). Dicho éxito, traducido al exterior de las aulas de clases, se vería reflejado en el crecimiento personal que la experiencia individual de cada texto haya podido brindar al estudiante, idealmente ayudando a la formación de un mejor ser humano a partir de los efectos humanizadores de la literatura.

El contagio de la literatura como discurso se muestra como un proceso en el que el docente interviene como un motivador a la lectura antes que como un mediador o un mero transmisor de información acerca de la literatura. Este discurso persigue la construcción de una relación entre el discente y la obra que este lee con ayuda de un lector apasionado que es a su vez docente. Como resultado de la motivación conducida por el profesor y el contacto que este facilita entre estudiante y texto, el alumno logrará una construcción de significado en dos niveles distintos: el personal y el grupal.

El personal atañe a las reflexiones, preguntas y sentimientos que el contacto con el texto pueda provocar en el estudiante, así como el diálogo que su bagaje cultural le permita establecer con la lectura, mientras que el grupal consiste en la puesta en común y comunicación de las diferentes experiencias personales vividas por cada estudiante que son validadas por el profesor. Por su parte, el docente es capaz de aportar con un ordenamiento de los distintos productos cognitivos siendo

capaz a la vez de añadir conocimientos complementarios, sean teóricos o dentro de la misma esfera de los sentimientos que prima dentro de este discurso. La práctica del contagio de la literatura es una que amplía el espacio de las perspectivas y saberes admisibles dentro de una clase de literatura, pues no está conformada únicamente por operaciones cognitivas, sino que en ella intervienen las diversas sensibilidades de cada sujeto dentro del aula, sensibilidades cultivadas a través del contacto directo con el texto (Altamirano, 2016).

2.1.2 El Modelado Estético

El discurso del contagio literario se suscribe a una segunda estrategia didáctica abarcadora de la práctica descrita anteriormente que también resulta útil para familiarizarse, desde una visión teórica, con su objetivo de generar lectores: fruto de la experiencia de escritores en la docencia, el modelado estético constituye una estrategia para generar lectores hedónicos (sujetos que encuentren placer en la lectura) basándose en el cultivo de sus emociones y su sensibilidad hacia los textos literarios (Altamirano, 2016). El modelado estético consiste en:

La representación espectacular de la literatura por parte del profesor ante los estudiantes previamente motivados. La representación recrea el mundo configurado en los objetos estéticos verbales y muestra las sensaciones y las emociones que padece el actor como efecto de la recepción y la experiencia literaria. Es decir, la representación espectacular consiste en la actualización de la experiencia literaria por medio de la palabra, el discurso, la recitación, la interpretación dramática del texto literario, etc.” (Altamirano, 2016, p.163).

Coincidiendo con el contagio literario, el modelado estético se somete a una estructura separada por pasos a seguir que pueden resumirse en la introducción de información relevante, presentación del modelo literario eficaz, producción de la

comunicación literaria, y valoración y reforzamiento de las habilidades literarias de los estudiantes. Ambas aproximaciones valoran el rol que desempeña la comunicación dentro del aprendizaje y, mientras que una busca la creación de nuevos lectores (contagio literario) mediante el entusiasmo, lectura, aprendizaje; la otra, rescata el aprendizaje competencial. Sumándose, logran un discurso pedagógico más holístico que si se abordaran por separado.

Sin embargo, sus similitudes (compatibilidad) no terminan ahí. Tanto el modelado estético, como el contagio de la literatura, apuestan por una aproximación sensible para la formación de lectores tanto hedónicos como críticos, y surgen de la experiencia del lector y escritor como profesor. Considerando lo anterior, si bien no todos los docentes de literatura son capaces de circunscribirse a este discurso como escritores “de profesión”, el punto en común mínimo necesario para lograr aterrizar estos discursos en la práctica es el entendimiento de toda la comunidad que conforme el aula de clases como una de lectores que comparten la lectura de un mismo producto literario que evoca reacciones tan diversas como los sujetos dentro de este grupo.

La diferencia principal que establecen estos nuevos discursos con sus predecesores es que dejan de concebir la enseñanza de la literatura como la transmisión de conocimientos de dicha materia. Se deja de favorecer las tendencias educativas de acumulación de informaciones que luego son utilizadas como base de los análisis o comentarios de texto, lugares donde suele morir (finiquitarse) una lectura. La terminación prematura de la relación estudiante-texto también implica el final de la potencialidad de otras lecturas de permanecer en el individuo no solo como un “aprendizaje para toda la vida”, sino como una experiencia que dispara en el lector cuestionamientos o cambios sobre todo aquello que conocía previo a la lectura, es decir el texto deja impávido al mundo interno de la persona, eliminando la

capacidad de cambio por medio de la literatura.

El contagio literario involucra vulnerabilidad y empatía, elementos claves para que no asimilen información literaria sin haber tenido un contacto verdadero con el texto, sin que el producto estético de lectura llegue a “significar” para ellos tanto como el aprendizaje teórico que pueda surgir a su alrededor (Altamirano citando a Landero, 2016, p.157). Estas estrategias son preferibles al momento de enseñar literatura puesto a que el bagaje teórico-crítico de la materia, en la mayoría de los casos, solo es sustentable dentro del mismo contexto de producción de la crítica y teoría literaria, destinación a la que los estudiantes no llegarán salvo que terminen inclinándose por continuar su educación literaria a nivel profesional. Aprender desde esta vía da como resultado un aprendizaje irreal en el peor de los casos o, sin ser tan pesimistas, poco práctico para un sujeto no lector o que no ha aprendido a percibirse como tal.

Rojas (2018) vería esta inclusión de elemento lúdico/hedónico en el aprendizaje de la literatura como el acto de asumir una perspectiva más humilde y cotidiana de la materia, sobre todo desde el ámbito del juego, en lugar de exotizarla al punto de crear un objeto inaprehensible. Si bien la autora señala que la educación en esta disciplina es, sin duda, altamente compleja, este sentimiento no tiene por qué extenderse a la percepción de los alumnos, es el docente el que deberá lidiar con estas complejidades para evitar el fracaso de su propia práctica. De perdurar la visión abrumadora y arcana de la literatura en la escuela se contribuiría a negarle la adquisición de las competencias literarias, culturales y humanas, todas útiles para un futuro contexto laboral, al estudiantado (Rojas, 2018).

Así, se regresa sobre la importancia de que el aprendizaje de la literatura mediante el contagio literario y el modelado estético es para la formación de lectores,

de sujetos con más ventanas de acceso hacia la cultura universal desde espacios informales, no para sostener una acumulación de conocimientos inaplicables en la realidad, esta alternativa acerca más a literatura a un aprendizaje del siglo XXI. Esta aproximación rescata a los lectores en potencia del paradigma de enseñanza que Altamirano critica “Las informaciones literarias producidas por críticos, teóricos o profesores de literatura pueden convertirse por sí mismos en conocimiento y no se traducen en experiencias literarias auténticas y personales” (Altamirano, 2016, p.157). Finalmente, no es el conocimiento de la literatura lo que nos acerca al arte, sino lo que el arte en sí comunica a los sentidos (un estímulo), los efectos de “leerlo con la espina dorsal” de Nabokov son una posible respuesta a la relegada y mal percibida práctica de lectura.

Contraria a la aprehensión del texto por parte del sujeto lector, está la lectura eferente, propia de los antiguos discursos de la didáctica de la literatura cuya preocupación yacía en realizar ciertas operaciones con el texto (análisis, críticas, fichas de lectura) como, único resultado de la experiencia literaria. Esta búsqueda del qué hacer con el texto responde al pensamiento utilitarista, impensable en el terreno de las artes y de la literatura, este enfoque se torna pertinente cuando se piensa en competencias comunicativas, en alfabetismo, pero es contraproducente dentro de literatura, que si bien ha sido asimilada dentro del discurso comunicativo, continúa necesitando de una delimitación de estrategias de enseñanza que deberán ser integradoras o no serán “educación literaria”, el requerimiento para ingresar a este aprendizaje estético será la comprensión básica de la gramática y de la lengua como punto de partida.

El aprendizaje de la lengua y la literatura deberá eximirse de la acumulación de conocimientos para no verse limitada, el discurso pedagógico deberá apuntar a la

creación de experiencias de lectura que devengan en una estimulación emocional o, puesto en palabras de Barthes, un placer del texto. “Para Barthes, el placer del texto es la satisfacción emocional como producto del estímulo textual; es 'decible' en el proceso de la comunicación literaria, y es extensivo al goce. El goce es indecible” (Altamirano, 2016, p.158). Así, el discurso del contagio literario adquiere una connotación hedónico-comunicativa. Se produce una distancia enorme entre el discurso que buscaba comunicar conocimiento al que busca la comunicación del placer, parafraseando a Barthes el cuerpo persigue sus propias ideas (las sensaciones), que no suelen estar en sintonía con el pensamiento intelectual. En palabras de Sontag, se necesita de una recuperación, o quizá una reincorporación de los sentimientos en los procesos de enseñanza (Altamirano, 2016), considerando que este ámbito del aprendizaje suele abandonarse cuando se superan las primeras etapas de escolaridad (conciérne más al niño que al adulto joven).

Otro punto que saca a consideración este discurso pedagógico, es que junto con la introducción de los sentimientos en el lugar de aprendizaje el texto se convierte en otro sujeto hablante, otro participante del circuito de la comunicación, en lugar de un simple objeto de estudio. Esto quiere decir que la educación literaria no es un acto definido únicamente por la relación entre docente y discente, es también la crítica, el comentario, las emociones o desacuerdos que la relación lector-texto produzca y como esta entela un pretexto para que cada persona realice una exploración de la experiencia humana. Además, de la síntesis nacida del dialogo entre pares (el profesor se iguala al estudiante al colocarse en el rol de lector) pueden movilizarse los aprendizajes adquiridos por cada miembro, generando así nuevas lecturas, a partir de que es un conjunto de individuos quienes escuchan o hacen hablar al texto. El texto como sujeto hablante, como tercer sujeto dentro del circuito

comunicativo, pasa a ser el provocador de estas respuestas (experiencias), objetivo que no podría lograr si se lo tratara únicamente como fuente o referente.

En este “deber ver” y “deber ser” del proceso comunicativo, subyace un llamado a la horizontalidad que no privilegie a ninguno de los participantes del aprendizaje, sino que los ponga en común como entidades parlantes dentro del hecho literario, reestructurando la pedagogía dialogante de Not (1983), en la que los únicos actores eran un tú (estudiante), yo (profesor) y él (otros estudiantes), en el circuito de la comunicación (Altamirano, 2016). Este modelo que privilegiaba la acción independiente del estudiante y el rol mediador del profesor, empieza a recorrer un camino que anhela llegar a un espacio de dialogo total, donde se construyen significados comunitariamente. Este modelo incluyente del texto como agente comunicador, se asemejaría más al modelo propuesto por De Zubiría (2011), según señala Altamirano, quien destaca de la propuesta de De Zubiría el planteamiento del conocimiento como tercer sujeto del circuito comunicativo, que deberá ser convertido por el maestro en una pieza clave, pero sobre todo relevante, para el desarrollo del estudiante.

En este modelo, el desarrollo sustituye al aprendizaje como “objetivo” de la educación, reconociendo que esta no se limita al espacio de la escolaridad, sino que se continúa por fuera de este. Más que una reestructuración completa de la educación, la propuesta de estos modelos radica en una recontextualización que implica la superación de los viejos discursos todavía prevalentes en la pedagogía. El estudiante, convertido en un sujeto lector y en un nuevo sujeto de contagio (infeccioso) es aquel que contribuye al desarrollo de otros sujetos a lo largo de su vida, siendo capaz de reproducir la pasión que le fue demostrada en la escuela.

2.1.3 La Emancipación Lectora

La adopción de este discurso dentro del aprendizaje de la lengua y literatura, no solo ofrece una alternativa más moderna en comparación con los discursos tradicionales, es también la oportunidad de enfrentar otros problemas relacionados a la pedagogía, colocando en el centro del aprendizaje el componente social inseparable de la condición humana y de los diálogos que nacen dentro del ambiente escolar naturalmente. Rancière (2010), en su crítica de la lógica pedagógica, señala que dicho pensamiento esquematiza un aprendizaje en que el docente es responsable por cerrar la distancia existente entre el discente y el conocimiento. Rancière identifica un problema esencial dentro de esta lógica que el describe de la siguiente manera: “Sin embargo no puede reducir la brecha a condición de reproducirla incesantemente. La razón de ello es que según la lógica pedagógica, el ignorante no es solo aquel aún que ignora lo que el maestro sabe. Es aquel que no sabe que lo ignora e ignora cómo saberlo”. (Rancière, 2010, pp. 15-16). Es decir, el discente puede vivir su escolaridad en un estado de dependencia del maestro, cuando la didáctica coloca a un único individuo como centro del aprendizaje.

Esta repartición de roles tendría por objetivo la reproducción de la metáfora de la tábula rasa, removiendo cualquier tipo de agencia que el estudiante pueda tener sobre su propio desarrollo. Si se insiste en hacer subsistir la antigua lógica pedagógica, propia de los discursos historicistas y memoristas (condenados por Altamirano, Rancière, Bombini, Trujillo, Munita y muchos otros autores), el estudiante nunca despertará a su capacidad verdadera de aprendizaje, no sabrá cómo comunicar, aplicar o producir conocimientos nuevos y mucho menos, se preocupará por buscarlos en sus pares ni en el mismo docente, cuya imagen permanecería siendo totémica e inmóvil. En consecuencia, la práctica apoderada de esta lógica halla en sí misma un derrotero que Baquero, resume a la perfección.

Pues bien, en materia de literatura esta suerte de mimetización del contenido por la forma, esta limitación epistémica (que también es política y estética) ha hecho que, incluso entre los profesores universitarios que forman a otros profesores, la enseñanza de la literatura se conciba sustancialmente como un problema metodológico-didáctico que sumado a una conducta burocrática, ajena desde cualquier punto de vista a la sensibilidad artística propia de cualquier acercamiento al arte, se resuelva eligiendo una u otra tendencia de los modelos establecidos, o debidamente canonizados tanto por la tradición pedagógica como por los denominados estudios literarios. (Baquero, 2014, p.30)

Una educación literaria excluyente de las nociones de motivación, animación y de la noción de una comunidad de lectores encaminados hacia un aprendizaje derivado de su experiencia lectora y del contacto con el texto, no logrará vencer obstáculos como el generar interés en el estudiante por la materia o volver relevante el conocimiento para su realidad particular, entre otras problemáticas comunes del aprendizaje. Por el contrario, si se siguen los pasos de Altamirano con diligencia y se logra el contagio de la literatura previo a la introducción de una teoría, el estudiante se encontrará en una posición en la que pueda convertir aquel reconocimiento de lo que ignora en un deseo por continuar aprendiendo. Este nuevo modo de aprendizaje implicará un compromiso por parte del discente con su propio desarrollo dentro y fuera del espacio escolar. Para alcanzar este objetivo, es necesario que el discente adquiera la conciencia de que el aprendizaje es una potencialidad que yace en todos los ámbitos de su vida, que es capaz de aprender por sí solo y que lo hace en todo momento, se percate de esto o no.

En el otro extremo del terreno de aprendizaje, el maestro deberá posicionarse como aquella figura “que sabe cómo hacer de ello (el conocimiento, la materia) un

objeto de saber, en qué momento y de acuerdo con qué protocolo. Pues en rigor de verdad no hay ignorante que no sepa ya un montón de cosas, que no las haya aprendido por sí mismo...” (Rancière, 2010, p.16) Es decir, que el maestro es responsable de la contextualización del aprendizaje, la selección de un didáctica o método adecuado y antes que nada, de partir de la idea de que el potencial dialogante del aprendizaje se encuentra en sacar a flote, no solo las experiencias que el docente pueda ayudar a diseñar o guiar, sino cómo estas actividades crean un diálogo con los conocimientos previos del estudiante sobre el mundo. En la crítica de Rancière, se puede descubrir la sugerencia de que las relaciones de aprendizaje se sujeten a una horizontalidad consciente, alumno y profesor conocen el potencial de sus roles (lugares) dentro del salón de clases. Se añade el texto a los agentes de aprendizaje y el espacio social como componente facilitador de esta reformada lógica para lograr un trabajo en el aula que no solo parta de los nuevos discursos sobre lengua y literatura, sino que se beneficie de estos para superar las dificultades generalizadas dentro del aula.

En otros términos, se reemplaza la constante verificación de la ignorancia y la incapacidad de saber o lo que Jacotor denomina “embrutecimiento” por su opuesto, la “emancipación intelectual”. El maestro es librado de su aislamiento en relación con sus estudiantes a la vez que el estudiante es liberado de su creída incapacidad para formar su propio conocimiento con o sin sus pares (incluyendo al profesor), en el proceso se desmiente el mito de la desigualdad de inteligencias en tanto que cada miembro de la comunidad educativa, una vez emancipado, recupera su capacidad de aprender.

El volver una realidad este modelo “idealizado” de comunidad de aprendizaje solo es posible mediante la aceptación de nuevas tendencias en didácticas

pedagógicas que favorezcan una desestructuración de la jerarquía aúlica que mantiene separados a docentes, discentes y conocimientos. Pero Rancière no se detiene ahí, sino que invita a repensar qué significa aquella distancia inicial que existe entre sujetos y objetos de saber, tanto como la vulnerabilidad-apertura que el maestro necesita para hacerse un buen partícipe de este modelo. Lo que Rancière ilustra a partir de su redefinición de la distancia, apoya la introducción de un modelo comunicativo horizontal dentro del aula:

La distancia no es un mal a abolir, es la condición normal de toda comunicación. Los animales humanos son animales distantes que se comunican a través de la selva de los signos. La distancia que el ignorante tiene que franquear no es el abismo entre su ignorancia y el saber del maestro. Es simplemente el camino desde aquello que ya sabe hacia aquello que ignora, pero que puede aprender (...) que puede aprender no para ocupar la posición de docto, sino para practicar mejor el arte de traducir., de poner sus experiencias en palabras y sus palabras a prueba, de traducir sus maneras intelectuales a la manera de otros y contra traducir las traducciones que ellos le presentan con sus propias aventuras. (Rancière. 2010, pp.17-18)

Claramente la preocupación de Rancière en cuanto al aprendizaje yace en el establecimiento de formas efectivas de comunicación que permitan que el individuo continúe comunicando a lo largo de su vida, en este sentido, lo que plantea Rancière y los objetivos del contagio de la literatura y su aliado modelado estético, no podrían ser más similares. La arista del trabajo docente-estudiante vuelve sobre la comunicación, esta a su vez se reconoce a sí misma como el lugar predilecto de convergencia entre disciplinas.

Por su parte, Rancière dice de la práctica del aprendizaje que lleva a cabo el maestro ignorante que este debe hacerse cargo de ayudar a los estudiantes a

introducirse en la “aventura” de la construcción de los signos por medio de la inteligencia. A establecer conexiones y figuras entre los signos que se le presentan y, posteriormente, comunicar los resultados que produzca. Lo que no se debe ignorar en el contexto educativo es la desigualdad de inteligencias, el hecho de que no existen puntos de partida idóneos para el aprendizaje, todas las distancias entre sujeto y conocimiento se cierra mediante los ejercicios intelectuales, por lo tanto, el ser humano está constantemente intentando abolirlas, mientras se mantenga en una constante decodificación de la realidad. Adicionalmente, en el maestro debe prevalecer la idea de que debe conducir a su estudiante a derribar las estructuras inamovibles, las jerarquías que impidan el desarrollo horizontal de los individuos dentro de una sociedad.

Estos son los principios de lo que Rancière denomina la lógica del maestro ignorante y el aprendiz emancipado. Sus postulados, sin embargo, son próximos a una poética (por su exclusión de una lógica formuláica) que a una lógica relacionada al aprendizaje en un sentido estricto. En esta ventura de traducción en la que docente y discente se embarcan en un viaje o proceso en que ambos intentan descubrir, para luego decir, aquello que desconocían y solo pueden aprender mediante relaciones de reconocimiento mutuo, ambos coinciden, logran el aprendizaje mediante su compromiso con este, más no de los conocimientos ajenos que el uno o el otro posean (Rancière, 2010). Esta dinámica no falla en considerar al texto como un tercer actante. Lo ubica como un punto de verificación común, un “esto” sobre lo que se dialoga y que mediante el diálogo acerca de la experiencia que provee se alcanza una reapropiación del texto alienado por la distancia que le impone su condición inicial de saber poseído únicamente por el maestro. El texto, que trasciende el hecho literario, actúa como un símbolo del viaje en el que se embarca el aprendizaje que

constituye un compartir de los caminos recorridos por sus lectores. La lógica-poética de Rancière, circunscribe a docente y dicente dentro de lo que podría ser descrito como un juego del que participa una comunidad emancipada de narradores y traductores (Rancière, 2010).

2.1.4 Críticas

El contagio literario, como un proceso que implica una emancipación del lector en cuanto a sus hábitos de lectura no es un discurso libre de críticas. Trujillo (2018), si bien concuerda con los procedimientos y beneficios de este tipo de aprendizajes, es más reticente que Altamirano en cuanto a su implementación. Para empezar, la autora señala que el contagio literario necesita, para continuar reproduciéndose, que los primeros sujetos expuestos a este se conviertan en lectores formados, esto quiere decir que los estudiantes deberán de haber atravesado una escolaridad en que el aprendizaje de lengua y literatura haya sido consistente, situación que generalmente no ocurre en las escuelas y que, para el mayor denominador de los ciudadanos, es el circuito más extenso y el único obligatorio que poseen en sus vidas para entrar en contacto con los textos literarios. Si bien Trujillo reconoce la existencia de múltiples circuitos de lectura, desde la academia hasta las tendencias impuestas por los *best-sellers*, se preocupa por la desconexión que existe entre ellos, calificándolos de atrapar una práctica (la lectura) que debería de ser abierta dentro de la sociedad.

Trujillo (2018), a su vez llama la atención sobre la etapa motivacional del contagio literario, pues observa en ella un posible descarrilamiento del proceso de aprendizaje. Para la autora no basta con la motivación a la lectura y el posterior proceso de enseñanza, en su lugar, propone que el contagio literario debería apegarse a los principios de Colomer sobre la educación en literatura: la comunicación

literaria, la selección de textos adecuados, el crecimiento hacia interpretaciones más complejas, actividades favorecedoras de la lectura e interrelacionar los actos de recepción, reflexión y producción literaria. Con estos lineamientos, Trujillo pretende preservar el espíritu lúdico-hedónico del contagio literario a partir de una estructura más estricta que le sirva de soporte, con un especial énfasis en ayudar al adolescente a satisfacer su necesidad humana de narrar las complejidades de su yo interior por medio de la literatura que no es nada más que otro acto comunicativo, pues con o sin esta, señala, el joven siempre está contando historias sea a manera de conversaciones, pensamientos o la escritura.

Sin embargo, si bien el contagio literario representa una forma de atender una necesidad fundamental para todos los humanos, no está exenta de fracasar a causa de sus propios postulados. Para Trujillo (2018) su principal fortaleza, el goce, es el factor que pone en peligro la totalidad del proceso, pues si la literatura es concebida únicamente como un acto placentero se corre el riesgo de que quede permanentemente asociada a un facilismo o efectismo, en palabras de Picallo, separado de cualquier operación cognitiva. Los lineamientos metodológicos del contagio literario, señala Trujillo, deberán de ayudar al estudiante a acceder, comprender y penetrar la experiencia estética que viven a través de la lectura. Trujillo opina que concebir a la lectura como mera diversión invalida el esfuerzo de la pedagogía detrás del aprendizaje de la lengua y literatura, conclusión que la lleva a sugerir que el término contagio se sustituya por el de apreciación. Según Trujillo, este concepto resulta más conveniente para mantener visible a la literatura como un objeto valioso y a la lectura como una actividad que no excluye el ejercicio intelectual, el diálogo entre diversos saberes o la adquisición de conceptos, actitudes necesarias para la materia.

Un segundo término que Trujillo juzga necesario deconstruir es el del hábito lector, una virtud que se busca instaurar en los sujetos de contagio literario. Trujillo (2018) piensa en la figura del lector como un sujeto que lee a diario, comenta, recomendando y reflexiona acerca de los textos leídos, una persona para la cual la literatura forma parte de su cotidianidad debido a su hábito lector. Sin embargo, la autora pone en duda esta idea preguntándose si acaso la lectura no es un acto que ocurre naturalmente para todos a diario, en segundo lugar, señala que de excluirse esta primera idea el hábito lector implicaría la lectura diaria únicamente de textos literarios, Trujillo cree que estos planteamientos son una falacia pues señala que no es la lectura diaria, con rigurosidad religiosa, la que construye o define a un lector y su hábito. La lectura, según la autora es un acto lleno de idiosincrasias, pausas, periodos de reflexión y hasta de obsesión, que no implican que el sujeto no pueda dejar descansar a los textos o a sí mismo. Un contagio literario realista deberá acogerse a esta realidad para no promocionar mitos románticos a la población.

Para Trujillo (2018), es fundamental que el discente se vea acompañado por el docente a lo largo de este proceso (sea en sus espacios de lectura, escritura o reflexión), sobre todo si previamente no se les ha acostumbrado a modalidades de trabajo más libres, pues la falta de orientación sumada a un entorno de trabajo desconocido puede socavar los esfuerzos del cultivo del amor por la literatura. Si bien el docente no es indispensable para que se forme una relación positiva entre el estudiante y el texto, este deberá luchar por serlo, pues es su responsabilidad seleccionar los momentos precisos para “enamorar” al estudiante del texto, aumenta las probabilidades de que su relación íntima con la literatura perdure. Trujillo considera al proceso del contagio literario tan complicado como aquel del cortejo amoroso, demostrando que, si bien su crítica es acertada y necesitada, comparte la

pasión que autores como Altamirano y Rancière tienen por el tema.

Munita es otro crítico del discurso comunicativo para el aprendizaje de la lengua y literatura, este autor se decanta por cuestionar las posibles falencias del modelo comunicativo con el fin de reforzarlo y prevenir que se cometan errores en su comprensión. Munita (2017) lauda los avances en la educación que surgen a partir de este modelo, enfatizando en la nueva perspectiva que ofrece de la relación de los textos con la sociedad, pero previene a los docentes de que se reproduzca en el interior de los salones de clases lo que él denomina “La literatura como invitada”, es decir, que el ámbito literario pase a segundo plano en el proceso de enseñar a comunicar. Munita (2017) se opone a que la literatura sea vista como un género discursivo más, ignorando el desarrollo de las competencias literarias, más específicas que aquellas de la lengua. Desde su postura, se abandonó el modelo historicista que privilegiaba a la crítica sobre la experiencia contenida en el texto para pasar a una didáctica revolucionaria sí, pero en que el texto es accesorio frente a adquisición de las grandes destrezas comunicativas.

Munita (2017) coincide con Trujillo en criticar el enfoque hedónico del contagio literario, en tanto que si se percibe al placer como único objetivo se pierden las posibilidades de interpretación, de que el texto trascienda en la vida del estudiante. Munita basa esta crítica en los enunciados de Colomer que indican que no se debe convertir al placer en una obligatoriedad como lo fueron los datos históricos sobre el texto en su momento, sino que se debe formar al estudiante para que sea capaz de gozar del texto desde su subjetividad, sin olvidar que este es un objeto de relevancia intelectual y cultural. A partir de estos pensamientos, Munita (2017) propone su propio objetivo para la didáctica literaria: desarrollar la competencia interpretativa para promover la lectura constante, placentera y personal de los textos

o, como el mismo autor resume, “enseñar a leer” de forma literaria, íntima, libre, cotidiana, en lugar de basarse en valores histórico-críticos.

Las críticas de Munita y Trujillo coinciden en su mayor parte, sin embargo, Munita diside de estas similitudes en lo que concierne al rol del docente en la educación literaria. Para Munita (2017), el profesor debe asumir el rol de ser un gestor de la conversación literaria, al mismo tiempo que es un entrevistador del texto, lo que implica que sabe qué preguntas pueden promover un ejercicio intelectual fluido a partir de los contenidos del texto, yendo desde las básicas preguntas de comprensión hasta aquellas que polemicien el debate en el aula.

Adicionalmente, Munita le atribuye al docente lector la capacidad de comunicar su vida, consciencia lectora, sus hábitos y estrategias de lectura, las conexiones que establece con la realidad y de ofrecerle a sus estudiantes la posibilidad de aplicar sus modalidades de lectura preferidas, lo que da como resultado el desdoblamiento de los individuos en el salón de clases. Además, deberá asistirlos en la construcción de su carnet o biografía lectora, un dispositivo escrito-gráfico que los ayuda a construir su identidad o autoimagen como lectores a partir de las obras que disfrutan, lo que significan para ellos en momento determinados, recomendaciones e intereses generales.

Baquero (2014), por su parte, realiza una crítica generaliza de la didáctica literaria que parte de preguntas acerca de los objetivos que se plantea la educación en literatura. Baquero argumenta que el debate actual en torno a esta disciplina es conducido por el binomio de utilitarismo vs. ludismo. El primero tendría por objetivo la generación de los llamados “lectores competentes”, mientras que la segunda propuesta apunta a la construcción de comunidades lectores unidas por el goce de la palabra escrita o de la escritura. Para Baquero, el fracaso de la didáctica es

que esta tiende a inclinarse por desarrollos técnico e instrumentalizadores de la literatura, efectivamente acabando con la posibilidad de que el estudiante o el docente gocen en el acontecer de la clase.

Picallo (2016) concuerda con Baquero y extiende su crítica hacia las prácticas de lectura, pues señala que la creciente tecnificación de las teorías literarias ha constreñido el panorama para todos los lectores, la academia, efectivamente ha logrado validar e invalidar métodos de lectura en servicio sistematizado de la teoría literaria, por este motivo, se podría alegar que las propuestas didácticas contemporáneas se alejan del academicismo tradicional. Para Picallo, la teoría que en un principio funcionó para legitimar el estudio de la literatura, así como su inclusión en la escuela, se ha convertido en un obstáculo para la revolución de su aprendizaje, como ya señaló Altamirano. Si la teoría literaria academicista reduce los modos de lecturas aceptados, estará reduciendo el número de formas en que se puede enseñar literatura, a la vez que recorta los resultados de los análisis textuales debido a la forma en la que esta concibe al objeto literario (Picallo, 2016). Debido a esto, Picallo se inclina por seguir los postulados de Ludmer que resignifican a la teoría literaria como fuente de reflexiones, en lugar de actuar como esquema de interpretación.

Este “alejamiento de la sensibilidad artística” y reducción en los modos de lectura es lo que pretende ser rescatado por medio del contagio, las didácticas transmediáticas y la aplicación de recursos, lenguajes tecnológicos que los relativamente nuevos discursos se esfuerzan por incluir en los sistemas educativos. Afortunadamente, como señala Picallo (2016), no hay modo de leer que sea eterno, pues las reflexiones sobre literatura cambian constantemente, sobre todo ahora que se halla más cercana a la comunicación, un terreno que multiplica las sensibilidades que atraviesa la teoría. Su enfoque comunicativo enriquece a literatura, que actualmente

se encuentra en un espacio de intersección con la comunicación que le permite interactuar de formas más directas con otras disciplinas, transparentando así el camino hacia su comprensión.

2.1.5 Las TICs Dentro del Discurso Comunicativo

Como antecedente al planteamiento de las nuevas realidades educativas de las que surgen los discursos emergentes acerca de didáctica, encontramos que ya en 2006, Leibrandt identificó una necesidad de actualización por parte de los sistemas educativos que considera se adhieren a repetir las prácticas que aprendieron durante su juventud, configurando así un sistema de repeticiones. Leibrandt se ubica en un punto temporal previo al advenimiento y los avances de las TICs con los que contamos hoy en día, sin embargo, fue capaz de señalar una inadecuación del sistema educativo basándose en textos de finales del siglo pasado; Ceballos, uno de los autores citados por Leibrandt, menciona que “el sistema actual fue elaborado de acuerdo con circunstancias del pasado, por tanto es inadecuado para afrontar los retos de una sociedad de cambios acelerados y no responde a las expectativas de futuro” (Leibrandt, 2006, p.3), en este caso las palabras de Ceballos colocan la situación de los discursos pedagógicos de la actualidad frente a un panorama desalentador de atraso y de irrelevancia arrastrado desde hace décadas.

Otros autores, como Salgado (2010), retroceden aún más en el tiempo y se embarcan en la crítica de que la didáctica literaria ha sido considerada en necesidad de actualización desde la década del setenta, con autores como Colomer (1996), detallando cómo el modelo utilizado hasta entonces era perteneciente a teorías con orígenes en el siglo XIX (Salgado, 2010). En su momento, la crítica de Colomer dio lugar a la implementación del comentario de texto, didáctica que a su vez resulta obsoleta para el contexto desde el que produce Leibrandt, una sociedad conectada a

través de tecnologías que permiten distintas formas de comunicación y lectura, que devienen en prácticas comunicativas muy remotas al contexto que concibió esta herramienta. Esta época es una en la que no basta con emitir una opinión informada, debido a que es necesario que todos los sujetos participen constantemente del circuito comunicativo en los entornos físicos y digitales. Otra voz crítica es la de Nunan (1987), quien afirma que a pesar de que han sido reconocidas las ventajas del enfoque comunicativo para el aprendizaje de la lengua y literatura, la práctica difiere de la teoría, pues en los salones de clases se mantienen las prácticas del siglo XIX criticadas por Colomer (Vázquez, 2010).

Si, como rescatan Leibrandt y Salgado, la crítica a los modelos educativos precede al nuevo milenio, sin acabar de compaginarse con este, es de esperar que en la actualidad las didácticas de aprendizaje no se hayan desechado de las estrategias propuestas por estos modelos del todo. Entran a consideración los acelerados avances de la sociedad frente a los que la educación debe responder, esto no quiere decir que previamente no se hayan planteado alternativas a estos modelos que no responden a las expectativas del futuro, sino que se ha fallado en su implementación o en identificar los planteamientos que mejor puedan servir a la época.

Desde el contexto de enunciación de Leibrandt, la autora consideraba que la introducción de las nuevas tecnologías podía servir a un propósito instructivo y a un aprendizaje basado en competencias, reflexivo, capaz de reorientar la educación de la enseñanza al aprendizaje (Leibrandt, 2010). Esta afirmación proviene únicamente de su consideración en torno a la aplicación de entornos virtuales dentro las universidades, es decir que Leibrandt contaba con un único elemento (tecnología) para presentar la posibilidad de una educación distinta. Trayendo a consideración la cantidad de herramientas, repositorios, redes y plataformas de aprendizaje a nuestra

disposición, se establece con mayor firmeza la urgencia que la autora planteó incluso antes del auge de las redes sociales y los productos transmediáticos; esta preocupación por la actualización de la educación (a estas alturas) viene en conjunto con la dificultad de integrar el repertorio ahora más diverso de tecnologías dentro del sistema educativo. Dicha dificultad podría verse como desafío tripartito puesto a que implica que instituciones, maestros y estudiantes deben de adoptar y adaptarse a las didácticas que son posibles con las tecnologías de la comunicación, al mismo tiempo que deben adquirir rápidamente las competencias necesarias para explotar todo su potencial educativo.

Leibrandt reimagina el modelo educativo, a partir de la introducción de plataformas virtuales, como uno que hace posible las “interacciones sincrónicas y asincrónicas entre el profesorado y el alumnado”, abriendo las puertas a una redefinición de la relación maestro estudiante a través de su nuevo quehacer en el entorno digital, asimismo considera que las plataformas virtuales traen consigo herramientas necesarias para “apoyar al profesorado con didácticas y diversificar los procesos de aprendizaje con nuevos escenarios didácticos basados en la red”. Entre otros beneficios que Leibrandt halla en el uso de las plataformas virtuales la apertura hacia un aprendizaje más social, la capacidad de monitorear paso a paso el trabajo de los estudiantes de manera individual, que en consecuencia ayuda a que la educación adquiera más transparencia, la facilitación de las etapas exploratorias del aprendizaje, la capacidad de reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje en solitario o grupal (el llamado pensamiento metacognitivo), el poder brindar un soporte educativo con mayores niveles de personalización de acuerdo con las necesidades particulares del alumno, el aumento de la interactividad y soporte de los procesos de comunicación/negociación por vías externas a la institución educativa.

Estas cualidades ayudan a la construcción de la idea de nuevos y más eficaces espacios educativos que a su vez dotan al aprendizaje de una muy necesitada flexibilidad que muchas veces no es posible debido a los restrictivos horarios de clases o planificaciones curriculares que no dan cabida a la posibilidad de introducir contenidos accesorios, que surjan de manera espontánea, a los planteados dentro de una malla académica.

Las nuevas tecnologías introducen consigo nuevas dimensiones conceptuales, y con ellas se reimagina la educación. Desde el ámbito pedagógico, Leibrandt concibe la introducción de nuevas tecnologías al aprendizaje como un soporte necesario para la modernización de las metodologías constructivistas; a partir de sus estudios de Knuth y Cunnigham (1991), Leibrandt establece una división importante en cuanto a qué proveen estos avances tecnológicos: en primera lugar, las nuevas herramientas y espacios de pensamiento que facilitan la construcción del conocimiento. Estos avances tienen como consecuencia la complejización de los procesos cognitivos de los individuos, que ahora deben depender de su capacidad para situar su pensamiento de manera funcional para contextualizar su aprendizaje que simultáneamente debe ser colaborativo. Esta serie de cambios fundamentales en el proceso de construcción de conocimiento resultan en la creación de una nueva cultura de aprendizaje a la que todos los sujetos involucrados en el sistema educativo deberán incorporarse. Leibrandt cita de Knuth y Cunnigham (1991):

La tecnología moderna de la información puede y debería apoyar la adquisición avanzada de conocimiento. La mejor forma en que puede lograr esto es proveyendo ambientes y herramientas de pensamiento que se acoplen a las concepciones constructivistas del aprendizaje. Las herramientas de pensamiento son sistemas tecnológicos o aplicaciones que extienden la funcionalidad intelectual de los

estudiantes, que los enganchan en tareas que facilitan la construcción del conocimiento. (Leibradt, 2006. p. 5)

Como es de esperarse, la nueva cultura de aprendizaje acarrea un reordenamiento de las cualidades de los actores involucrados en el aprendizaje. Es así como Leibrandt llega a concluir que “No cabe duda que el uso de las estrategias está íntimamente ligado al concepto de la autonomía, de la autodeterminación y del autocontrol que también juegan un papel nuclear en las teorías cognitivas de la nueva cultura del aprendizaje las cuales conciben al estudiante como sujeto autónomo” (Leibrandt, 2006, p.11). Leibrandt no está sola en este planteamiento, Salgado (2010), refiriéndose a la más contemporánea *pantallización*, definida como la predominancia de las pantallas y dispositivos móviles, afecta los procesos cognitivos de aprendizaje, que han cambiado nuestra sociedad, dice “hemos de transformar también nuestros métodos de aprendizaje para convertirlos en procesos de aprendizaje en los que el alumno sea el protagonista y el constructor de su propio conocimiento” (Salgado, 2010, p.384).

Con estas palabras la autora se anticipa a las nuevas competencias y modelos de estudiante que plantearán las taxonomías digitales y coincide indirectamente con Rancièrre en el abandono de la imagen del docente como la autoridad que ejerce control sobre el conocimiento, figura incompatible en un ambiente que opera basado en la independencia de

los discentes. Citando a Ibañez (2003), coloca el peso de estos cambios también sobre los docentes, quienes deberán satisfacer con 4 funciones educativas: la pedagógica, la social, la organizacional y la técnica, si han de cumplir los requerimientos necesarios para integrarse a esta serie de cambios.

La diversidad recursiva del panorama educativo va a continuar multiplicándose con la aparición constante de redes sociales, dispositivos móviles inteligentes de última tecnología y todo tipo de nuevos *softwares* que presenten más alternativas didácticas a los educadores. De acuerdo con Leibbrandt, el principio de independencia y actualización podría conservarse según continúen desarrollándose las TICs sin alterar demasiado el paradigma que ella presenta. La tesis de este y otros discursos es que preparando a las nuevas generaciones mediante una educación en un espacio tecnificado y orientado hacia la realidad cambiante, los sujetos puedan continuar adaptándose al mundo a pesar de que las tecnologías, con sus respectivas prácticas, sean diferentes a las que utilizaron en su periodo de escolaridad.

Precisamente, son las herramientas, los espacios y la relevancia, los aportes invariables que la industria tecnológica puede hacer a la educación. Las herramientas que clasifican de “culturales” (que forman parte de nuestra cultura, al mismo tiempo que la afecta por el acceso universal que los individuos tienen a estas) proveen nuevas formas de ejecutar proyectos al mismo tiempo que facilitan el trabajo multimodal, los nuevos contextos de aprendizaje toman en consideración el segmento del proceso educativo que proviene de espacios semiformales e informales como el hogar, y la relevancia responde al sentido de pertinencia que pueda tener determinada tecnología en determinado momento para el grupo de discentes en vías de aprendizaje, posibilitando así el llamado “educar en su lenguaje”, pues sería incorrecto asumir que no han tenido ya un historial de uso con algún tipo de TIC.

Sin embargo, cabe considerar la posibilidad de que la escuela represente el primer lugar en el que se aproximen a ciertas tecnologías, debido a las enormes brechas socioeconómicas y culturales productos de la desigualdad social que forman parte de la realidad de muchos países. Permanecería igual de relevante aplicar un proceso de identificación y selección de qué tecnologías emergentes poseen la mayor capacidad de aportar a los sistemas educativos para posteriormente diseñar planes educativos alrededor de estas, por lo tanto, la atención de la pedagogía se dirigirá también hacia el descubrimiento de este potencial, sea por vías teóricas o prácticas. En palabras de Eco: “La rapidez con la que la tecnología se desarrolla nos obliga a un ritmo insostenible de reorganización continua de nuestras costumbres mentales” (Salgado citando a Gubern, 2010).

Leibbrandt, a la par con otros autores citados, advierte acerca de la tendencia existente a repetir modelos antiguos a pesar de los cambios dramáticos en las circunstancias que atraviesa la sociedad con el paso del tiempo. Ella clasifica de sistemas abiertos a aquellos predispuestos a la aceptación de las nuevas tecnologías que apoyen el desarrollo de la autonomía del discente, mientras que su opuesto, aquellos que se niegan o se ven incapaces de incorporarlas a sus procesos de aprendizaje, son clasificados como sistemas cerrados. Sobre estos sistemas cerrados (dice) que: 'los sistemas cerrados o llenos' con un alto nivel de dirección sólo reproducen los efectos de la enseñanza tradicional sin ofrecer una oportunidad a la innovación educativa” (Leibbrandt, 2006, p.6-7). Por el contrario, siguiendo la corriente constructivista, que opta por un aprendizaje independiente (sistemas abiertos o aprendizajes mínimamente guiados), a la que se adhiere Leibbrandt, considera que las tecnologías cognitivas:

Amplían y median entre la interacción cognitiva con el entorno, fomentan la

habilidad de adquirir una autoconciencia sobre el propio aprendizaje y la construcción del conocimiento capacitando a los alumnos a volverse atrás, observarse durante el aprendizaje y reflexionar críticamente sobre su propio pensamiento con el fin de llegar a ser miembros responsables de la sociedad. (Leibrandt, 2010. p.6)

Es así como Leibrandt cimienta el rol de que ha de cumplir un estudiante del siglo XXI dentro de los procesos de aprendizaje, previendo que se adhiera al método constructivista. Dicha relación entre TICs y constructivismo esbozada desde este texto, se convertiría en el común denominador de las voces que impulsan el discurso de actualización pedagógica desde esta y muchas más renovaciones. Haciendo eco de la relación que establece Leibrandt, Salgado mantendrá entre sus dos ideas más importantes para el desarrollo de nuevas didácticas que:

Según las corrientes constructivistas, lo idóneo es que el estudiante cree su propio conocimiento y, por ello, de acuerdo con la idea de pedagogía de lo cotidiano de Gubern y con la pantallización de la sociedad, no podemos obviar las pantallas a la hora de guiar a nuestros alumnos en su aprendizaje. (Salgado, 2010, p.384)

De esta manera, se repite el fenómeno observado en las propuestas de Altamirano y Rancière, de permanecer inclusivos de los nuevos elementos productores de cambios culturales. Rancière y Altamirano se decantan por la inclusión del libro como participante del circuito de la comunicación, basándose en los discursos comunicacionales, mientras que Leibrandt y Salgado colocan dentro de aquel escenario protagónico a las tecnologías emergentes cuyos efectos se sienten también en cómo han cambiado la forma en la que los seres humanos nos comunicamos.

La perspectiva aquí planteada corresponde únicamente a una visión dedicada

a instaurar las TICs como parte esencial de los nuevos discursos pedagógicos en sus inicios (Leibrandt es una de las primeras en mostrar el cambio de paradigma), que posteriormente se irían volviendo más específicas hasta aterrizar en las renovadas didácticas para la aprendizaje de la lengua y literatura. Será igualmente relevante para el discurso comunicacional de la lengua y literatura que, en su momento, Leibrandt (2006) recomendó que se considerara el uso de las plataformas digitales como “un medio de comunicación con intenciones pedagógicas”, más que un mero repositorio de información que el alumno pueda consultar, pues enmarcado en el ejercicio comunicativo el estudiante adquiere la capacidad de “construir y transmitir información nueva”. A pesar del distanciamiento temporal entre autores, se vuelve evidente como sus conclusiones apuntan en una sola dirección o recurren a las mismas aristas. Las nuevas didácticas deben estar apoyadas en las nuevas tecnologías, deben ser sociales, humanizadoras y desarrollar las competencias comunicativas del individuo sea o no en materia académica.

En un entorno online se necesita más que nunca promover las relaciones humanas, guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias cooperativas, monitorizar el progreso, proporcionar *feedback* de apoyo, fomentar las aportaciones de los estudiantes y ofrecer oportunidades para la difusión de su trabajo. Se vuelve, por tanto, especialmente importante la organización y gestión de la agenda y del ritmo de trabajo. (Leibrandt, 2006. p.15).

Retornando sobre el aprendizaje literario en relación al avance tecnológico, Salgado concluye que la necesidad de generar cambios sobre sus didácticas se vuelve más imperiosa que para otras áreas del conocimiento por “La especial vinculación de la literatura a la sociedad, como agente constructor y transmisor del imaginario colectivo y la cultura, es obvio que la forma en la que trabajamos en el aula ha de

cambiar necesariamente” (Salgado, 2010. p.384). Sumándose a las ideas de Colomer y Leibbrandt, Salgado coincide en que debería existir un sentido de urgencia sobre generar cambios para el aprendizaje de la lengua y literatura pues esta, al igual que otros productos culturales, se ve doblemente presionado al cambio por los cambios culturales (las cualidades y pensamientos que la sociedad le atribuye a las artes) y por las tecnologías (que trasladan y diversifican los métodos de aprendizaje con nuevos lenguajes). A pesar de que Salgado y compañía se enfocan en socavar hasta el punto del desencanto a los discursos y didácticas antiguas a raíz de su obsolescencia, que insisten en demostrar mediante sus varios pensamientos, no nos dejan escasos de propuestas.

Si Altamirano opta por una nueva didáctica que inicie con el contagio literario que se fue gestando dentro del universo de la creación literaria, Salgado propone que ante los cambios tecnológicos no deje de considerarse que “la realidad de un mundo digitalizado se impone y, si queremos, verdaderamente, desarrollar la competencia literaria y la creatividad en nuestros estudiantes, no podemos obviarlo” (Salgado, 2010, p.386) esta cita nace de su preocupación sobre el término “depredador audiovisual” que Delmiro (2001) acuña para señalar la creciente tendencia de los jóvenes a alejarse cada vez más de los textos escritos, reemplazándolos por los textos audiovisuales que los dispositivos electrónicos les proveen con mayor facilidad. Por lo tanto, si se busca lograr el contagio literario o como mínimo, producir un contacto entre el adolescente y el texto escrito, será necesario ponerlo en relación a las nuevas narrativas transmediáticas, pues la literatura no está exenta de participar de estos fenómenos multiplataforma; es más, como señala Scolari (2013), es el lugar de origen de para muchas franquicias de cine, televisión y videojuegos con los que los jóvenes se relacionan más fácilmente, lo que

Salgado llamaría sus “reductos de paz”. Regresando sobre el contagio de la literatura, esto implicaría que un proceso exitoso pondría a la literatura como una de las muchas alternativas de los consumidores de productos culturales, es decir produciría nuevos lectores, mediante el cambio de sus hábitos de consumo en los que volver a la lectura del texto escrito cobra relevancia al momento de establecer conexiones con textos de otros tipos y alcanzar un mejor entendimiento de su lugar dentro de la cultura.

Gracias a la inserción de las nuevas tecnologías en el salón de clases, la literatura logra conjugarse con los demás productos culturales a los que están expuestos los jóvenes, (que nunca paran de experimentar con las nuevas ofertas culturales a las que tienen acceso) y adquiere una mayor posibilidad de trascender y de permanecer en sus vidas como un referente placentero, no como una materia o una serie de conocimientos acumulados o descartados después de concluido el viaje por el sistema educativo. La literatura y la lengua vistas como “objetos maleables o juguetes” (Salgado, 2010), dejan la puerta abierta a que los sujetos se atrevan a jugar con la palabra en un sentido similar al empleado por Cortázar, más allá del escribir/jugar con el lenguaje escrito, estos sujetos se vuelven capaces de construirse propias formas de lectura, de identificar relaciones intertextuales transmediáticas al mismo tiempo que analizan y ahondan en los textos sin percatarse de aquello, pues ya han sido capaces de acceder a múltiples formas de pensamiento con las que pueden enriquecerse: literatura-cine, literatura-videojuegos, literatura-yo, literatura-realidad. La visión lúdica de literatura, sus nuevas didácticas, sus discursos, es aquella perspectiva necesaria para la movilización de los sujetos a través de las distintas redes de cultura y tecnología, indistintamente si se trata del espacio digital o físico.

Con una relación entre literatura-didácticas-tecnología bien establecida,

recursos como blogs y glogs, storybirds, Twitter, se vuelven espacios literarios. El imaginario que se tiene de las redes, en consecuencia, se expande, aportando un uso más creativo de estos recursos que en un principio parecían no relacionarse con el lenguaje desde la perspectiva del alumno. Entonces es de preguntarse, cómo los autores citados han hecho en su momento, ¿por qué no se han aprovechado las ventajas que nos ofrece la adopción de nuevos discursos pedagógicos?, ¿por qué no se ha cerrado la brecha entre la teoría y la práctica (que según Vázquez, se hace más notoria cuando se analiza el discurso pedagógico), mientras que para brechas como la de docente-discente Rancière ofrece varias respuestas?

Con los desarrollos de nuevas teorías comunicacionales, literarias y pedagógicas, así como la aparición de recursos tecnológicos que se suman a la noción de TICs, la escuela se ve presionada a distintos cambios, desde los discursos que adopta hasta qué recursos emplear para reformar sus espacios. Sin embargo, otra preocupación de la escuela al ser expuesta a este panorama exigente de cambio debe ser el perfil de los dos grupos de individuos que protagonizan el quehacer educativo: estudiantes y docentes. Con las modificaciones didácticas y discursivas revisadas, se ha abordado tan solo un tercio de los actores que interactúan en la educación de acuerdo con Vivas (2015) quién plantea una triada en que método, estudiante y docente cargan con la responsabilidad sobre los procesos educativos, dividida en tres partes iguales a cada uno.

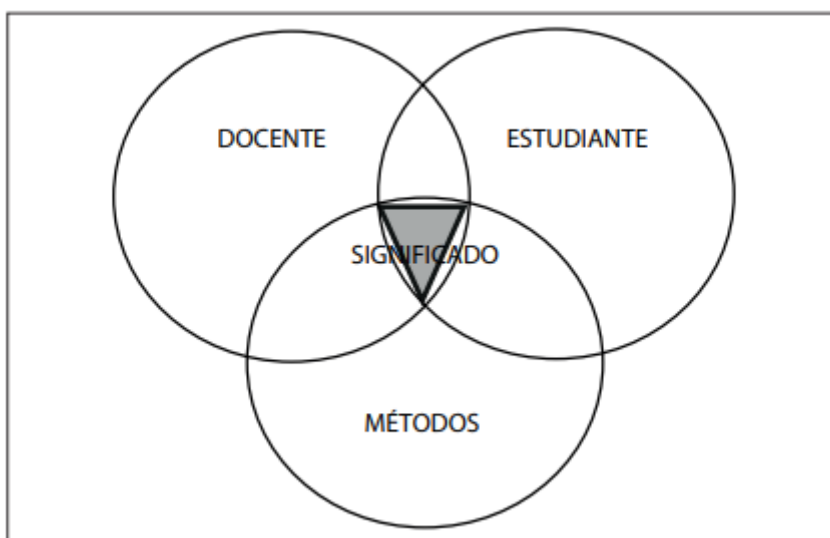
De acuerdo con Vivas (2015) la rigurosidad del método se evidencia cuando el discente tiene contacto con los distintos objetos de conocimiento y las posibilidades que estos le presentan. Aquí, el aprendizaje llega a una encrucijada que se sortea con ayuda del docente, quien es responsable de brindarle al estudiante con los medios mediante los cuales puede construir conocimiento conforme interactúe

con aquello que despierta su curiosidad. Durante este proceso ninguna de las dos partes deberá prescindir de la criticidad, pues en esta yace el potencial de pensar en términos de resolución de problemas reales, sea a escala social o del día a día. Finalmente, también es necesario reflexionar sobre la práctica (el método y sus didácticas) porque mediante estas acciones es que se materializa el proceso de aprendizaje, se vuelve evidente y, por lo tanto, se puede observar de qué manera privilegia el aprendizaje de ciertos temas sobre otros, así como de las etapas perfectibles de la labor educativa. Vivas ejemplificó la triada educativa a través del siguiente gráfico:

Figura 1

Métodos en la enseñanza del aprendizaje

Fuente: Elaborada por Vivas (2015. p.81)



No es posible incorporar un cambio discursivo en la escuela sin, a su vez, pensar en un cambio en el perfil de los sujetos que la conforman, en sus roles, comportamientos, aptitudes, su “deber ser”. De la misma manera en la escuela se puede dividir en vieja, nueva o “del siglo XXI” las cualidades que definen a sus actores han cambiado o deberían cambiar, idealmente. Tanto el alumno como el docente de la escuela actual no serán los mismos que los de la década pasada. Vázquez aborda el problema del componente humano en este terreno.

2.1.6 Obstáculos

Vázquez identifica el componente humano como el principal obstáculo para la adopción de los discursos que fomentan el modelo comunicacional, principalmente en la figura del docente. “Si muchas de nuestras estrategias didácticas todavía siguen siendo tradicionales, a pesar de la existencia de manuales comunicativos y programas basados en objetivos funcionales, la razón debemos buscarla en nosotros mismos” (Vázquez, 2010, p. 305). La autora profundiza en cuanto a los factores agravantes que rodean a este elemento humano, con puntualidad reconoce tres posibles generadores de barreras: 1) La personalidad del que enseña. 2) El tiempo. 3) Las complejidades propias de la comunicación. A partir del gran obstáculo propuesto por Vázquez y los tres pilares que actúan como su sostén se puede llegar a realizar una serie de consideraciones que faciliten el entendimiento de por qué uno de los actores más importantes en el proceso educativo es al mismo tiempo su más grande obstáculo.

Elemento humano: Presentado por Vázquez como el obstáculo en sí mismo, el elemento humano posee una serie de matices obstructivos que van más allá de la visión de Vázquez que responsabiliza al docente. Sin diferir de su enunciado inicial, considero que uno de los puntos contenciosos es la resistencia al cambio que subyace en las mismas palabras de Vázquez. El docente, de la misma manera en que lo hace el discente, se limita a la reproducción de las didácticas de aprendizaje conocidas (como ya se revisó en Colomer). Esta situación puede ocurrir voluntaria o involuntariamente. Es voluntaria cuando el docente conoce de la existencia de didácticas distintas y reconoce en las propias una falta de efectividad para la producción de un aprendizaje significativo, pero es incapaz de ponerse a sí mismo bajo procesos de autoactualización e involuntaria cuando el docente ignora por

completo la existencia de los nuevos discursos pedagógicos o no posee los recursos necesarios para embarcarse en un proceso de reaprendizaje de su práctica.

Becerril, Castelló y Lieso (2018) categorizan estas resistencias al cambio por parte de los sujetos en tres tipos: el nivel individual o intrapsicológico, el interpsicológico que implica cómo se relaciona con los agentes de cambio y el institucional, que se refiere a inflexibilidad a nivel escolar que Baquero (2014) particulariza en torno al uso de la lectura-literatura como herramienta logocéntrica. Independientemente del caso, este factor influye directamente en la aplicación de didácticas actualizadas, por lo que la figura del docente debería incluir una dimensión adicional, no solo como la de un sujeto que enseña, sino que investiga, con todas las competencias propias del investigador (Becerril, Castelló, Liesa, 2018).

A pesar de que en la práctica el cuerpo docente “tenga la última palabra” en cuanto a lo que ocurre dentro del aula de clases si se mira detrás de esta figura *in situ*, se encuentra un cuerpo administrativo que comparte la responsabilidad con el docente. Los dirigentes de cualquier institución educativa tienen una multiplicidad de campos de acción para mejorar los procesos educativos sobre los que pueden actuar o no. Primeramente, pueden ser partícipes, sino gestores de las didácticas propuestas junto con los docentes, esto implica la administración de tiempos, espacios, recursos, entre otros bienes para garantizar una educación de mayor calidad. En segundo lugar, por su capacidad de modificar o influenciar el diseño de las planificaciones curriculares que luego deberán ser puestas en práctica por los docentes. En tercer lugar, la inversión o búsqueda de recursos para la capacitación docente, la capacitación puede darse como una iniciativa institucional o como iniciativa gubernamental (estatal), otro organismo, en este caso político, que está conformado por otro grupo de personas responsables por la educación.

Y finalmente, el agente más problemático, el acceso de todos los sujetos involucrados en la educación a las tecnologías necesarias para establecer los modelos educativos dibujados por los discursos revisados. Este último punto involucra su propia serie de dificultades como lo son la situación económica, los niveles de conectividad, infraestructura, entre otras, que problematizan la educación interna y externamente.

Si bien las tecnologías no son indispensables para la ejecución de muchas didácticas o las mismas nos presentan con alternativas para su ejecución, una educación que prescindiera de este componente no podrá considerarse como completa debido a que no será capaz de reflejar (simular) la realidad de un mundo que depende de la tecnología. La capacidad para enfrentar este problema yacerá en la voluntad del docente para desapegarse de los antiguos medios educativos, reevaluarse y permitirse un cambio actitudinal que termine mejorando su labor y la del estudiante. El docente, ayudado de la institución, su vocación y las herramientas de su entorno debe optar por el cultivo de una intersubjetividad abierta al cambio.

El tiempo: El tiempo es un factor obstaculizante, independientemente de la didáctica que se emplee. El tiempo debe entenderse no solo como los periodos asignados a las clases, también incluye la disponibilidad de los profesores para dedicar tiempo a la docencia (sea en la preparación de clases o en su actualización), los ritmos de aprendizaje individuales, el tiempo necesario para oficializar las actualizaciones curriculares o programas educativos gubernamentales y legislar en materia de educación y el tiempo necesario para la creación de los “hombres nuevos” de los que habla Vázquez, refiriéndose a aquellos que hayan cumplido los procesos de actualización respectivos para brindar una educación del siglo XXI y capaces de seguir actualizándose a partir de los cambios culturales que surjan naturalmente.

Esto implica que siempre deberá de existir un tiempo dedicado a la actualización dentro de la labor docente, más urgente que en otras profesiones. Becerril, Castelló y Liesa (2018) se referirían a este cambio progresivo como una que atraviesas sus respectivas etapas de iniciación, implementación e integración, develando con esta última que adicionalmente a un proceso de actualización también existe uno de “aclimatación” a los cambios en la cultura educativa. Aprovechar al máximo el uso de las plataformas digitales para continuar la educación desde el hogar y acompañar minuciosamente los procesos educativos ayudaría a reducir las dificultades presentadas por este obstáculo, sin embargo, un compromiso y atención constantes con necesarios para reforzar estos espacios de acompañamiento (Leibrandt, 2006)

Complejidades de la comunicación: “Comunicarse implica una interacción humana demasiado compleja que no puede ni debe reducirse a listas de nociones, funciones y actos del habla, aunque éstos constituyan los elementos a partir de los cuales estructuramos la comunicación” (Vázquez, 2010). En el mismo espíritu antireductivista que propone Vázquez, las complejidades de la comunicación pueden incluir, capacidades comunicativas de docentes y discentes, problemas de comunicación derivados de la personalidad o condiciones médicas, brecha entre el lenguaje empleado por el docente y el utilizado por sus alumnos, alienamiento de los códigos (referentes) manejados en clases, voluntad de participar del circuito de la comunicación (actos de habla, escritura, escucha, comentario digital o físico que pueden ser motivados por el maestro).

Los ejes propuestos por Vázquez ofrecen una respuesta a qué factores contribuyen a mantener una brecha entre la teoría y la práctica, una crítica a estos ejes podrá concluir que muchos de estos factores no conciernen directamente a los

sucesos que se dan dentro del aula. En consecuencia, el énfasis de Vázquez yace en responsabilizar a la figura del docente, que deben lidiar con muchos elementos que corresponden a necesidades no atendidas de la educación, estas observaciones no dejan de ser válidas, pero la categorización ofrecida permite organizar bajo tres simples criterios los problemas a ser enfrentados para producir el cambio deseado en el aula y a gran escala en la institución educativa. También podrían considerarse a estos ejes como una guía de mejoramiento o de conciencia para la mejora de la educación, de tal manera que se puedan aplicar procedimientos y herramientas que apunten a solucionar los problemas enlistados.

Leibrandt, por ejemplo, menciona como el factor tiempo es una dificultad que puede ser enfrentada mediante el uso de plataformas digitales (como ya se revisó). La resolución de esta brecha yacerá en la capacidad de idear e implementar propuestas que por fin junten a la teoría con la práctica, el desafío que se antepone a este proceso de cambio será el de lidiar con la desilusión que las condiciones del ejercicio pedagógico actual impongan.

Capítulo 3: TICs y TACs en los Aprendizajes Transmedia

Como hemos visto, la didáctica de la literatura es una práctica que se ve definida desde los ámbitos culturales, teóricos y discursivos. Estos tres pilares la han moldeado con relativa ubicuidad a lo largo de su historia, sin embargo, esta triada ha estado sujeta a cambios impredecibles desde que se introdujo a este paradigma la cuestión de cómo integrar las nuevas tecnologías, con sus respectivas destrezas y nuevas modalidades a esta disciplina. La naturaleza misma del aprendizaje puede ser redefinida por las herramientas de la sociedad del conocimiento, por lo tanto, este cuarto pilar ha sido el objetivo de estudio de muchos teóricos preocupados por explotar su potencial educativo. Ballester e Ibarra, por ejemplo, consideran que críticos, docentes y profesores actúan como cartógrafos y mediadores literarios a lo largo del proceso educativo, pero que para formar una didáctica coherente con la realidad es necesario, entre otros ámbitos, considerar las aportaciones de la tecnología y los lugares no formales de aprendizaje (Ballester e Ibarra, 2016).

En otras palabras, la didáctica actual debería ser una de mayor apertura, una práctica holística capaz de recoger elementos de distintas áreas del conocimiento para potenciar la educación y crear metodologías coherentes con los discursos comunicativos. Esta didáctica no podrá prescindir de dos aspectos: “a) la apertura del corpus literario a obras canónicas y no canónicas de la historia, tanto nacional como internacional, y b) una consideración abierta de las fronteras de la literatura (Ballester e Ibarra, 2016, p.149). Los cambios sociales y tecnológicos deben conducir a un repensar de la literatura en sí misma, desde estas “fronteras abiertas” surgirán las nuevas didácticas no limitadas por un canon dictado por un historicismo en decadencia y que integren las tecnologías de la información a su quehacer. Como afirman Ballester e Ibarra (2017), no solo es cuestión de utilizar estas tecnologías

para acceder a la nueva información, sino utilizarla en los contextos de producción, recepción propios del aula de clases y por qué no, como medio de difusión/visibilización del progreso logrado.

En este caso, una perfilación de la nueva educación literaria puede hallarse con Zayas (2011) quien es citado por González y Margallo (2017) para establecer los componentes de esta educación digital, así como los recursos incluidos en cada uno de estos:

a) La experiencia de la narrativa en línea: en la actualidad es posible encontrar literatura en la Red en forma de bibliotecas virtuales, secciones y noticias en la prensa digital, revistas, sitios webs que orientan la lectura. La mayor cantidad de obras literarias que están en Internet, corresponden a literatura digitalizada, es decir, obras impresas que se han traspasado al formato digital, revitalizando los clásicos.

b) El acceso a las fuentes de información: uno de los componentes de la educación literaria es poder y saber acudir a conocimiento contextual histórico y cultural sobre elementos de la tradición literaria. Internet facilita el acceso a numerosas fuentes de información como: fonotecas, revistas literarias, reproducciones de obras, páginas de autores, etc.

c) Las redes sociales: interactuar, informarse, ayudarse: Las redes sociales facilitan la comunicación entre los usuarios, permiten crear y compartir información a través de la red, fomentando el aprendizaje interactivo y colaborativo. El uso de las redes sociales puede contribuir a la educación literaria propiciando la conversación sobre libros y lecturas, explorar la escritura creativa, generar debates, intercambiar experiencias, etc. (González y Margallo, 2017. p.4-5)

La educación literaria moderna se decanta por el objetivo de construir lectores, un proceso que abarca toda la escolaridad y no es sencillo, por lo tanto, se

debería introducir conocimientos de la teoría de la recepción, pues si no se comprende cómo es recibido el texto, poco sentido tendrá para el estudiante la educación literaria y mucho menos, logrará construir sus propios significados a partir de lo leído (Ballester e Ibarra, 2016), por ende, una pregunta clave para considerar este escenario de lectura de los jóvenes en la actualidad es ¿Cómo están leyendo? y ¿Por qué no quieren leer? Ballester e Ibarra (2016) consideran que para entender mejor este contexto de por qué vías los jóvenes acceden a la información y sus potenciales lecturas, es necesario tomar en cuenta información relativa al uso de dispositivos digitales, cuya implementación constituye la práctica de nuevos tipos de lectura. Asimismo, ambos autores identifican que ha ocurrido una modificación sustancial en las necesidades e intereses del alumnado (Ballester e Ibarra, 2017), lo que en consecuencia cambia la función profesional del docente, cómo interactúa y qué herramientas emplea para establecer una conexión con su estudiantado.

Es necesario el conocimiento acerca de estos cambios para crear una gestión coherente de los mismos. En España por ejemplo, los centros educativos cuentan con una conectividad del 99,8% y demuestran un crecimiento del 10% en compra de textos digitales para la educación desde 2013 (Ballester e Ibarra, 2016). Entender que la lectura digital es un fenómeno en crecimiento es vital para que países que se acerquen o alejen de las cifras registradas en España guíen sus propuestas didácticas que incorporen a las TICs, así como es igual de importante la producción de datos en torno a este fenómeno para delimitar sus posibilidades.

No es necesaria una profunda reflexión teórica para llegar a la realización de que un texto presentado en el formato y las plataformas que frecuenten los estudiantes será un texto mejor recibido. No únicamente tratamos con audiencias o cuestionamientos en torno a la autoría colectiva de los textos, sino con escenarios

lectores en los que sujetos interactúan con distintos dispositivos para leer literatura, cine, imágenes, etc. Ballester e Ibarra tienen razón al preguntarse por los caminos que transitarán estos nuevos escenarios, sus efectos en la enseñanza y al aprendizaje y si es posible su convivencia con la educación, considerando toda la diversidad que traen a la mesa. Autores como Encabo, Jerez y López (2016) comparten esta incertidumbre, alegando que solo con el paso del tiempo, cuando se equipare la alfabetización digital, se podrá precisar en el efecto que los cambios de escenarios de lectura han tenido en el público. Sin embargo, son más optimistas frente a este panorama, al afirmar que las distintas modalidades o formatos son las que alteran el qué y cómo se lee en determinada época, un proceso que es asumido por las audiencias de forma natural:

El hecho de no poder palpar y conservar de manera explícita esos textos, sino que estos estuviesen inscritos en la digitalidad, podría hacer pensar en lo liviano del acto lector que sin referente sobre lo que leer, podría verse afectado. Pero, creemos que la lectura trasciende a la materialidad y su evolución a lo largo del tiempo ha propiciado que su vinculación con el ser humano no sea fácilmente sesgable. Por ello, constituye un valioso patrimonio que los educadores deben preservar mediante su labor. (Encabo, Jerez y López, 2016, p. 207).

3.1 Redefinición de Procesos

Sin embargo, la pregunta más inquietante para estos autores y para la educación en general sería si ¿Vivimos el proceso de redefinición y transformación de nuestra manera de leer el universo y de escribir las páginas de la memoria colectiva? Pues si el alcance de estas tecnologías es disímil, dificultaría más la aplicación de nuevas didácticas en contextos específicos e incluso implicaría introducir fricciones entre procesos cognitivos que se han adaptado y los que todavía no se adaptan a las

nuevas tecnologías. En este cuestionamiento caben problemáticas como la desigualdad económica, la desigualdad cultural (la capacidad de leer y reproducir textos) y el acceso o conectividad. Además, se suma a lo que Buckingham denomina “la segunda brecha digital”, de naturaleza pedagógica, que puede ser reducida a la disonancia o desequilibrio entre en lo que se aprende en la escuela y lo que alumno practica a diario con los medios de comunicación que evidencian este desfase. El panorama es, desde esta óptica, como mínimo, incierto.

Desde este punto de vista, en esta asunción radica una de las claves de la controversia, ya que la revolución que comporta sobrepasa los límites de un nuevo soporte de lectura. De hecho, se esperan estudios e investigaciones que apunten que los dispositivos digitales han modificado el proceso de enseñanza-aprendizaje, la información e incluso algunas capacidades críticas. (Ballester e Ibarra, 2016)

Las nuevas didácticas de la literatura deben responder a los cambios conceptuales sobre las cuatro macrodestrezas con las que trabaja la comunicación: escritura, habla (encapsulados dentro de la *enunciación*) y lectura, escucha (ahora mejor entendidas por medio de la *recepción*) si se quiere conducir al discente hacia un desarrollo de la lengua adaptado a la sociedad del conocimiento que difiere tanto en soportes como herramientas para llevar a cabo cada uno de los procesos listados. Como se revisará a continuación estas cuatro prácticas se amplían cartográficamente, al ser trasladadas al entorno digital y comunicacionalmente, cuando se profundiza en ellas a partir de las teorías de la comunicación. Teniendo presente esta expansión del concepto original de los cuatro actos comunicativos y que estos actos se duplican en el entorno digital, la educación deberá reflejar este cambio respecto a qué entendemos por estas destrezas en la actualidad, preparando a los sujetos para desempeñarse (comunicar) en los ámbitos necesarios.

Se le atribuye a la lectura digital o “en pantalla” los conocidos atributos de la inmediatez, rapidez de pensamiento, su compatibilidad con el *multitasking*, esta correspondería a la descripción de la nueva lectura a la que hoy en día están sujetos los jóvenes, pero esta descripción no puede darse el lujo de ser limitante, debe de poder convivir con la lectura crítica, profunda, empática y consciente de la realidad urdida en los textos, tanto como la realidad del sujeto como lector que desentraña significados que conducen a experimentar una variedad de emociones, a la vez que le brindan conocimientos que lo cambian a nivel fundamental. Ballester e Ibarra señalan como cada vez afloran más estudios que prueban que estos dos modelos no son incompatibles, que la lectura en pantalla no es sinónimo de superficialidad, pero también advierten que las mejores lecturas no se producen espontáneamente, esto quiere decir que hay que persistir en el cultivo de la lectura crítica para que esta sea potenciada por la velocidad de las redes, la necesidad de una buena educación lectora prima en la literatura y para el consumo de todo tipo de productos culturales. Estos autores se refieren al cultivo de la lectura como esencial para el desarrollo de todas las demás competencias que aportan al crecimiento humano incluyendo aquellas que surgen a raíz de las transformaciones que dictan las TICs. Nuevamente, Encabo, Jeréz y López (2016) coinciden con estos autores, pero contribuyendo a que la visión sobre esta polémica cambie hacia la de un proceso natural:

Podemos indicar que el texto fluctúa y no es algo estático pudiendo mostrarse en diferentes formatos o versiones sin que por esa razón tengamos que alarmarnos. El debate surge siempre ante los cambios que puede sufrir un texto original que no son del agrado de determinados lectores, pero una postura que abogue por la evolución tendrá que entender que si un texto se expande y se versiona con los consecuentes cambios, lo que genera es una nueva producción distinta que enriquece el universo

textual. En ningún caso pretende anular el origen sino que versiona el mismo y lo amplía originando nuevas obras que pueden ser o no del agrado de los usuarios. (Encabo, Jerez y López, 2016. p.209)

Para una mejor comprensión de las TICs, González y Margallo (2017) proponen una sencilla categorización de acuerdo con su uso para el aprendizaje literario:

- **TICs para la información:** aquellas cuyo uso responda al acceso a recursos de información, descubrimientos mediante la investigación, creación de los perfiles lectores, consolidación y transferencia de contenidos, tratamiento de la información literaria por medio de actividades. Ej: Wikipedia, Google Scholar, revistas especializadas, portales académicos.
- **TICs para la socialización:** destinadas a la puesta en común de las experiencias literarias, realización de lecturas libres y obligatorias, creación de comunidades de lectores y la construcción del conocimiento colaborativo. Ej: Plataformas escolares, pantallas compartidas, foros digitales, blogs, redes sociales.
- **TICs para la creación:** herramientas para la creación de productos literarios, audiovisuales. El proceso de creación, de acuerdo con ambos autores debe estar guiado por modelos retóricos como: la actualización de un clásico, la manipulación o reescritura de una obra o las respuestas creativas. Ej: WordArtGenerator, Watpadd, Anchor, iMovie.

De acuerdo con la clasificación de González y Margallo, se podría asignar a cada una de estas TICs uno o más momentos determinado de la planificación docente. Las TICs de la información corresponderían a una primera aproximación al tema o texto a tratar, en que se corroboren o extiendan las ideas compartidas en el aula, así como una fuente de consulta o acompañamiento durante el desarrollo de un

trabajo académico. Las TICs de la socialización responderían a la necesidad de compartir los conocimientos adquiridos posteriormente al primer acercamiento; de la misma manera, tendrían lugar durante la revisión de los productos finales con los que aporte cada estudiante, revisión de avances y a manera de registro en caso de que se necesite volver sobre lo trabajo. Finalmente, las TICs para la creación contarían con un espacio más reducido, el de la ejecución del proyecto seleccionado, en el supuesto de que los estudiantes estén familiarizados con dicha tecnología, de lo contrario habría un segundo momento dedicado a la presentación de las herramientas tecnológicas y el mínimo requerido para su uso dentro del proyecto.

A partir de esta organización de TICs se pueden construir las planificaciones curriculares y de clase a clase, anticipándose a las necesidades que cada proyecto en particular vaya a demandar, sea la creación de un corto, la grabación de un podcast sobre su experiencia lectora o el ejercicio de la creatividad aplicado a la creación de un final alternativo que podrá ser visto y comentado entre pares. El panorama descrito vuelve posible una revaloración de los procesos de escritura, lectura, etc. cuando la experiencia se centra en la actividad, una cualidad importante cuando se trata de regresar a la relevancia materias como la literatura, a pesar de que calificación de “irrelevantes” provenga solo de un imaginario que dice que leer y escribir ya no son habilidades necesarias, ni placenteras. Quizá esta revalorización de la lectura implique también el derribamiento del mito de la internet como la biblioteca definitiva y apearse más a la imagen de Arosemena, Cortés y Murillo de una galería, cine, museo y supermercado (Arosemena, Cortés y Murillo, 2013) donde sucede que también se incluye y se interactúa con la literatura; poniendo a todas estas locaciones en común, podría concebirse a la internet como el lugar definitivo para el descubrimiento, una combinación de aprendizaje espontáneo y ocio.

El dominio de las TICs comprende la adquisición de las competencias digitales por medio de la llamada alfabetización digital, cuyo territorio no se acaba en enseñar el uso de las herramientas tecnológicas, sino que incluye también una serie de conocimientos culturales (la nueva “cultura general” digital). Comprender el fin por el que se usan estas tecnologías y el porqué de sus prácticas es tan necesario para esta alfabetización como su uso práctico (Heredia, Ordóñez y Romero, 2017), sin estos conocimientos los discentes permanecerían presos de una mentalidad de consumidor cuando la apuesta final es por su conversión a prosumidores/comunicadores en cualquier contexto. Por lo tanto, el objetivo de la alfabetización digital atraviesa la agenda de derechos humanos fundamentales en cuanto a la libertad, pues busca que las TICs se conviertan en facilitadoras del desarrollo de competencias y no del control de los individuos por parte de los sectores de la sociedad con mayor capacidad de producir y difundir mensajes sesgados. Esta dicotomía pedagógica es lo que Santa María (2015) llamaría una “pluralidad de alfabetismos” o la emergencia de nuevas alfabetizaciones por las que se debe responsabilizar la escuela.

La materia de lengua y literatura, afortunadamente, ha dado un paso en la dirección correcta; al guiar el aprendizaje por medio de las competencias, poseen de antemano el enfoque necesario para acceder a las prácticas docentes en cuanto a alfabetización digital, el de la triple dimensión del ser, saber y hacer. En cuanto al corpus publicado, este tema posee un soporte teórico amplio, desde Jakobson que considera a la educación de lengua como formación para la vida en sociedad; Durkheim y Vigotsky, quienes introducen la función socializadora de la educación junto con el factor social del aprendizaje; y Piaget, que denota al conocimiento como una actividad estructurante a manos del sujeto, hasta los autores de actualidad.

Considerando este bagaje teórico, el siguiente paso es definir las didácticas con las se educará para internet (Heredia, Ordóñez y Romero. 2017). Hay que recordar que estas nuevas cartografías privilegian el contenido audiovisual como el recurso estándar para cualquier página web, por lo que una relación estudiante-libro no puede monopolizar el ambiente educativo, sino que el trabajo conciliatorio entre medios es aquel que debe servir de base al cambio educativo-digital.

Para concretar este cambio, es necesario apelar a la coherencia dentro de los sistemas educativos, sobre todo en cómo estos manifiestan la relación entre teoría y práctica docente. Si los fines de la educación son “educar para toda la vida” y “educar para la internet”, las TICs son el medio con el que puede concretarse este objetivo. Las TICs son las principales actoras en la renovación del acto tanto del fenómeno comunicativo como de sus destrezas, además de acuerdo con la propuesta de Heredia, Ordóñez, Romero, (2017), son una herramienta que se acopla a la perfección al modelo del aprendizaje basado en proyectos (ABP) debido a que esta metodología confronta a los alumnos con problemáticas reales e implica un llamado a la acción en el cual las TICs son el medio indispensable para alcanzar la solución y, como consecuencia a esta aproximación activa sucede espontáneamente el desarrollo de competencias. Es así como:

Desde un punto de vista metodológico, el trabajo por proyectos integrados permite dar una respuesta globalizada a las demandas educativas del alumnado; desarrollar competencias; ofrecer una formación polivalente capaz de adaptarse y dar respuestas a un mundo cambiante; incluir aspectos sociales, tecnológicos y científicos en la educación; u otorgar más libertad y autonomía al alumnado en su proceso de aprendizaje, entre otros muchos beneficios. (Campos, 2002, citado en Heredia, Ordóñez y Romero, 2017, p.34)

Complementado esta visión del ABP, Pascual y Parejo (2014) ofrecen una categorización de los tipos de proyectos que se incluyen en esta corriente: proyectos de actitudes, innovación, investigación y creación familiar. El primer tipo, el de actitudes es aquel que busca el desarrollo de un comportamiento o valor determinado por medio del proyecto; el de innovación, corresponde a aquel que introduce un nuevo accionar dentro del salón de clases y sirve como iniciación del alumnado dentro de una metodología previamente desconocida; el de investigación está sobreentendido, pero vale la pena recalcar que este tipo en particular puede ser guiado por la búsqueda de un conocimiento específico o por las preguntas que surjan por parte del estudiantado, de su curiosidad; y, finalmente, el proyecto de creación familiar es aquel involucra a los agentes externos a la comunidad educativa, se define como un trabajo que necesita de la participación familiar en colaboración con la escuela y generalmente se remite a contextos de educación elemental.

Por otro lado, Moral, Neira y Villalustre (2016) enumeran una lista de beneficios que el ABP apoyado en el uso de tecnologías para el aprendizaje trae consigo basándose en los estudios realizados por otros autores, de aquella lista destacan las siguientes:

- 1- El principal beneficio es la ayuda que brindan en la promoción la alfabetización mediática y tecnológica.
- 2- Las tecnologías aplicadas en el ABP soportan la implementación de formas más creativas para el aprendizaje de la lengua.
- 3- Como se mencionó previamente, apuntan a la resolución de problemas presentes en la realidad.
- 4- Facilitan el compartir de experiencias estéticas, colaborativas y culturales.
- 5- Ayudan al desarrollo de las prácticas sociales propias de la digitalidad o aquellas

que solo son posibles por vías tecnológicas.

3.1.1 Nuevos Lectores, Nuevos Escritores

Otra preocupación de Ballester e Ibarra recae sobre la formación de nuevos perfiles lectores en este escenario de recepción. Nuevas formas de leer generan lectores distintos, más diversos y esta diversidad es uno de los factores a los que se debe hacer frente con mayor exactitud, pues dentro de un aula de clases, esta puede ser un punto de quiebre para la experiencia educativa, de la misma forma en que el rechazo a la diversidad fuera del aula conduce al fracaso a escala social. Fomentar la participación ágil, lúdica, dinámica, intelectual haciendo frente a perfiles tan distintos es tan inherente a la postmodernidad como a las tecnologías empleadas, no basta con la inclusión de las pantallas (Ballester e Ibarra, 2016).

¿Qué significa leer y escribir en plena revolución tecnológica?, Arosemena, Cortés y Murillo (2013) toman en cuenta cómo elementos como el color, el sonido, el movimiento y la interactividad cambian por completo la operación conocida como lectura y repite que comparada con una lectura que se balancea con la presencia de todos estos elementos, la lectura tradicional pierde su atractivo (Arosemena, Cortés, Murillo, 2013). Cómo definir una lectura que abarque todos aquellos elementos, producidos a su vez mediante distintos saberes o incluso una lectura proveniente de fuentes más sencillas, las preguntas continúan:

¿También hay lectura cuando leemos las instrucciones de un electrodoméstico, los subtítulos de una película, un contrato para un seguro de salud o los correos electrónicos? ¿Todas las lecturas tienen la misma jerarquía, nos constituyen como lectores? En rigor, aprendemos a leer para realizar todas esas acciones y muchas más. (Ballester e Ibarra, 2016. p.157).

En conjunto con Ballester e Ibarra, González y Margallo abarcan los

planteamientos discursivos de Altamirano revisados hasta el momento:

Las TIC promueven nuevas formas de producir conocimiento, han dado origen a nuevos géneros discursivos, propios de la era digital, y junto con ello han propiciado nuevas formas de leer y escribir de acuerdo a la diversidad de herramientas que han surgido para ello. (González y Margallo, 2017 p.32).

Una segunda transformación corresponde a la escritura, que en muchos sentidos actúa como el doble de la lectura digital (la escritura implica también el ordenamiento de imágenes, colores, sonidos, todos los procesos de producción mencionados con anterioridad). La lectura “en pantalla” es una provista de los conceptos de ideofonemática, por parte de la escritura digital. Vilantarsana (denomina ideofonemática al “aprovechamiento de los recursos del teclado para emular la fonética (kiero), los sentimientos (:D) y las reacciones de la comunicación oral”. (Vilantarsanasa, 2003, citado por Arosemena, Cortés, Murillo, 2013. p.27). Más recientemente la ideofonemática ha evolucionado, se ha manifestado en un segundo cambio del código comunicacional digital, ahora con la capacidad de los teclados digitales de comunicar mediante emoticones, GIFS, stickers y memes, que pueden ser configurados como respuestas predeterminadas. Otra adición es la de la posibilidad de incluir comunicación oral en espacios digitales originalmente dedicados solo a la escritura, como sucede con los mensajes de voz incluidos ahora en los chats. Es así como se constituye un código de escritura con un reconocimiento “a medias”, reconocido, pero no oficializado, como lenguaje (como es el caso de muchas formas de escritura, comunicación digital), que debe ser reconocido por la escuela si ha de ser capaz de educar en su recepción.

Basándonos en los cambios señalados y las preguntas propuestas por Ballester e Ibarra, se puede concluir que la lectura postmoderna, inmensamente

diversa, selectiva y aprehensiva, es una en la no cabe la incorporación de un canon establecido, sino la decisión de seleccionar textos relevantes para los perfiles lectores que se vayan identificando a lo largo de la escolaridad o como sugiere Rienda (2014) la institución de un canon formativo, enfocado en la aplicación didáctica y el desarrollo competencial. Persistir en programaciones inamovibles, como ya fue probado en el apartado anterior, es la receta para que se mantengan las distintas brechas educativas (experiencias lectoras, intereses, prácticas, teorías, discursivas, etc.).

Asimismo, un enfoque que desarrolle únicamente la competencia lectora literaria, actuaría en detrimento de los nuevos lectores de esta época; el tiempo invertido en el aula sería tiempo invertido en someter a los estudiantes a una “simulación” de una realidad en que esta es la única competencia válida o útil, lo mismo se puede decir de los textos canónicos, cuando fuera de la simulación, la realidad demanda que la lectura sea vista como el acto de recepción de la comunicación en todas sus plataformas tecnológicas. Sobre la complejidad de la lectura tenemos lo siguiente: “Saber leer implica la apropiación de aquello escrito: elegir la lectura, sea en el formato que sea, integrarla, ser capaz de complementarla ampliándola con todas las otras lecturas y de descifrar las relaciones intertextuales implícitas” (Ballester e Ibarra, 2016. p.158).

El aula no debe ser un paréntesis en la vida del estudiante, un ambiente donde la educación es un hecho aislado del resto de sus vidas o, peor aún, una “pausa” o desconexión con estas mismas, esta ideación errónea de la escuela conduce a una trivialización del aprendizaje y a su eventual descarte. La lectura realizada en el aula y la que se lleva a cabo fuera de esta deberían entenderse como acontecimientos de igual importancia, actos de aprendizaje que no están desligados del día a día. No

existe una distancia entre alfabetización y alfabetización digital, solo procesos de alfabetización incorrectos, que no responden a una cultura mediática, digital, inmediata, ni a la adquisición de competencias comunicativas que permitan al estudiante lidiar con novelas, mensajes de texto y la última película de moda.

Ballester e Ibarra (2017), reafirman este pensamiento cuando señalan entre las características definitorias de esta revolución comunicativa la multimodalidad, en donde las nuevas prácticas de lectura letradas, combinan el acto de lectura con el de escritura, el “leer” un texto se convierte en una experiencia interactiva y la manipulación de este constituye la nueva práctica de la producción, a su vez esta nueva lectura extiende el periodo de vida de un acto comunicativo, como señalan Arosemena, Cortés y Murillo (2013), las plataformas virtuales nos permiten sostener un diálogo que normalmente desaparecería al instante dentro de la efímera vía oral.

La multimodalidad, con su respectiva expansión de lo que significa texto, posibilita el volver sobre una vez dicho o escrito, en lugar de que el producto comunicativo-educacional se pierda tras haber sido calificado, la memoria persiste en la digitalidad, por lo que la idea de Bombini (2018) de crear un corpus de material multimodal, generado por discentes o docentes, para una aplicación didáctica se vuelve una realidad más cercana. Este corpus apoyado en la digitalidad dobla como material para la investigación y, en palabras de Bombini, apoya la idea de que el desarrollo de la materia debería darse a partir de todas las voces involucradas en el aula.

Queda pendiente un replanteamiento de los objetivos de las competencias literarias y lectoras capaces de abordar los medios contemporáneos, de lo contrario las prácticas pedagógicas continuarán formando ciudadanos cuyos métodos de aprendizaje permanecen en el siglo XX, cuando el aprendizaje era monodisciplinario.

En medio de un panorama que favorece la desorientación, las teorías de Derrida también pueden ser útiles para ayudar a descifrar el nuevo escenario en el que se encuentran docentes, estudiantes y lectores, en general, Derrida considera que en un contexto ideal de aprendizaje literario el alumno “se convierte en autor, esto es, el receptor produce texto(s), con dos consecuencias fundamentales: la inexistencia de autores unidireccionales o lectores pasivos y la progresiva desaparición de las fronteras entre el autor y el lector” (Ballester e Ibarra, 2016, p.158). Además, Ballester e Ibarra señalan que existe otro tipo de consuelo: las emociones, el placer estético, la cultura, las relaciones intertextuales, todas estas inclusiones de los nuevos discursos de la didáctica de la lengua y literatura representan los cimientos sobre los que pueden construirse nuevos puentes comunicativos entre profesores y estudiantes, no tienen por qué ser motivo de desconcierto, el modelado estético, las TICs y demás, al contrario, doblan como recursos y guías para poner al día a la educación en lengua; para que estas no abrumen al cuerpo docente, se requiere una actitud de apertura frente a los cambios que traen estos “agentes invasores”. De igual manera, la literatura no tiene por qué remitirse al conocimiento de la historia, una narrativa específica y al saber literario, los fantasmas de lo nuevo no están para espantar, su objetivo es el de revolucionar.

Otras alternativas para el establecimiento de nexos entre estudiantes y literatura yacen en los clubs de lectura online, bitácoras en línea, proyectos colaborativos en red, programas de fomento a la lectura y todo el apartado que incluye el trabajo multimedia (González, Margallo, 2013). Todos estos modelos más apegados a prácticas extraescolares pueden ser adaptados a las aulas para continuar con la labor de romper las delimitaciones propuestas por los discursos de la vieja escuela. El conocimiento extensivo sobre estos recursos alivia el panorama de

desencanto con el que uno puede llegar a tropezarse inicialmente. El docente del siglo XXI deberá volverse susceptible a la motivación si ha de ser el promotor de la misma con sus estudiantes, el cultivo emocional no recae únicamente en el alumno.

Como símbolo de este cambio en el aprendizaje y en contraste con estos discursos del pasado, Becerril, Castelló y Lieso (2018) recomiendan que se abandone la noción de vieja y de nueva escuela pues éstas presentan un problema cronológico para los estudios de este tipo. En su lugar, sugiere el uso del término cultura de aprendizaje, pues la organicidad del término cultura alude a la actual tendencia de construcción de un aprendizaje social, personalizado e inclusivo del docente y estudiante. La comprensión de la escuela en su pasado patriótico e historicista padece de semejante desactualización que simplemente referenciar a la escuela como “vieja” podría verse como una práctica en desuso, como el modelo de todo lo que la educación actual no debería asumir.

Con todas estas complejidades involucradas únicamente en la enseñanza de la lengua y literatura es de cuestionarse por qué una educación que al momento de presentarse a sí misma destaca por su inmensidad, se ha visto confinada al syllabus y carga horaria de una sola materia (Ballester e Ibarra, 2017). Sin duda, una respuesta a esta sobrecarga podría ser el multiplicar los espacios escolares dedicados al desarrollo de la comunicación, una propuesta que acataría las exigencias necesarias para formar lectores y productores de comunicación más aptos para integrarse a los nuevos escenarios comunicativos de nuestra sociedad. El poder comunicar hoy en día es más imprescindible de lo que era antes, educar en los actos de recepción, producción y transmisión de conocimientos deberá ser el objetivo transversal del aprendizaje de la lengua y de la literatura, que desde hace años demanda una expansión de su campo.

3.1.2 Renovando el Entorno Educativo

Dentro de un escenario educativo que ha superado la etapa contemplativa acerca de la incorporación de las TICs, surgen nuevas propuestas discursivas y terminológicas. Una de estas propuestas corresponde a la especialización y traslado del término TICs hacia uno con mayor pertinencia a la educación. Llorente (2015) se apodera del término para diferenciar su uso dentro del contexto escolar y lo reforma como TACs o tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. Desde el término TACs se vuelve posible la enunciación de discursos posteriores a la incorporación de las TICs a los procesos de aprendizaje, funcionando a manera de una marca cronológica que separa un momento previo a la incorporación y uno en que las tecnologías ya funcionan como parte común de los fundamentos pedagógicos. Acompañando a las TACs es aplicable, de acuerdo con Llorente (2015), la noción de PLE o EPA (Entorno personal de aprendizaje) como fundamento teórico para la escuela actual.

Para ilustrar el término EPA Llorente (2015) conjuga varias definiciones: Schaffert y Hilzensauer (2008) lo determina como “un entorno compuesto por todas las diferentes herramientas que utilizamos en nuestra vida cotidiana para el aprendizaje”; Amine (2009), en cambio, lo define como una “colección autodefinida de servicios, herramientas y dispositivos que ayudan a los estudiantes a construir sus Redes Personales de conocimiento, poniendo en común nodos de conocimiento tácito (por ejemplo, personas) y nodos de conocimiento explícito (por ejemplo, información)”; por último, para Adell y Castañeda (2010) es un “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”.

Llorente (2015) señala que este mismo término ha sufrida de una división

comparable a la de las TICs y las TACs, señalando cómo existen enfoques que lo ubican únicamente dentro del campo de la tecnología, mientras que otros duplican la relación tecnología-aprendizaje vista ya en las TACs. El concepto de las EPAs presenta al espacio online como uno tan auténtico como el offline, los dispositivos electrónicos son el intersticio entre ambas localidades.

Ambos términos entran en relevancia para la escuela incorporada - considerada como aquella en la que se han integrado las tecnologías, nuevos discursos y mentalidad de docentes y estudiantes- pues toman en cuenta dispositivos electrónicos específicos (TACs) que conforman el EPA de cada estudiante. Entre la lista se encuentran: ordenadores portátiles, teléfonos móviles, dispositivos de medios portátiles, aplicaciones de mensajería (a las que podrían agregarse las de edición de imagen y texto) y servicios como redes sociales, blogs, plataformas digitales, wikis y podcasts (Llorente, 2015), cada uno de estos supone una ubicuidad de la tecnología, un uso aplicado al salón de clases y un espacio reservado por la didáctica.

En palabras de Llorente (2015), este conjunto de tecnologías compone un entorno que además de educativo es comunicativo, es con estas dos cualidades que logra cumplir con su función de potenciar el aprendizaje auto-organizado. Este aprendizaje auto-organizado no es nada más que una traducción académica (lexicográfica) de una necesidad que plantean los nuevos discursos: la autonomía. Sin embargo, esta necesidad declarada de una independencia en el aprendizaje es un concepto que se expande con las aportaciones de Llorente (2015), quién ubica esta independencia en un punto medio entre el aprendizaje formal e informal, en otros términos, es un aprendizaje que se dispara y guía desde la escuela, pero que la supera por completo.

En este caso en particular, la aceptación por parte de la escuela de una

expansión de los espacios de aprendizaje que incluya aquellos que sean informales o no formales, supone un éxito para la pedagogía, pues emancipa al docente (como diría Rancière), además sigue una lógica de *engagement* y de “ganar terreno” pues posibilita que cualquier entorno pueda ser un entorno de aprendizaje si se tienen como referente las TACs y los EPAs. En cuanto a la ubicuidad tecnológica, se podría decir que este resulta el eslabón más débil de la cadena de Llorente, ella misma lo denomina como supuesto casi utópico, si se considera la desigualdad no solo en términos educativos, sino sociales, la escuela incorporada, dependiente a su vez de un hogar incorporado se tornan en dos EPA lejanos.

TACs y EPAs se plantean desde la teoría del aprendizaje constructivista, caracterizado como aquel en el que estudiantes se vuelven responsables de su propio aprendizaje mientras que lo comparten y son estimulados por sus pares. Es decir, el aprendizaje es un estado constante, logrado mediante la resolución de problemas reales o imaginados y de cualidad colaborativa. Asimismo, el constructivismo puede variar de enfoques de aprendizaje que pueden ser: contextualizado, generativo, cognoscitivo, ABP y por descubrimiento (Llorente, 2015).

Partiendo de los principios constructivistas, es necesario para las TACs y EPAs incluir una serie de cambios internos para actualizar los sistemas educativos: nuevos referentes teóricos; qué debe aprender el profesor y cómo debe saberlo; el propósito del aprendizaje; no entrar en la emulación de comportamientos sino para la resolución de problemas; el eje fundamental, la contextualización de todo aprendizaje y cambios en los modelos de evaluación de aprendizajes, pues existe una discordancia entre lo evaluado y el proceso aplicado, puesto a que se evalúa de manera objetiva y no constructivista, se favorece resultados más no procesos (Llorente, 2015).

Este último punto, la evaluación para la escuela incorporada, debe distinguirse de la evaluación de la vieja escuela. Llorente (2015) concreta una serie de principios básicos para la evaluación del nuevo milenio: el primer principio se basa en la evaluación de las competencias sobre los demás aspectos del aprendizaje; el segundo aspecto es que la evaluación debe ser procesual, es decidir que debe seguir paso a paso cada uno de los escalones descritos en la planificación docente; y, por último, debe diseñarse de tal manera que promueva la reflexión, el conflictivo cognitivo que plantea la resolución de un problema (Llorente, 2015). Por lo tanto, la autora señala que “la función de toda evaluación sea siempre doble: valorar el nivel de progreso del aprendiz y proporcionarle una experiencia de aprendizaje en sí misma” (Llorente, 2015, pp. 96-97).

3.1.5 Derrocando al Nativo Digital

Varios critican la noción de nativo digital por dotar a las teorías de la comunicación con una realidad a medias, pues no existe una equivalencia entre ser un usuario de los las TICs y ser un sujeto capacitado para emplearlas en su totalidad o ser intérpretes críticos de los mensajes que estas proveen (Cruz, Heredia, Romero, 2017), debido a que para este grupo el mundo de las TICs es su referente inmediato de realidad, no conocen su funcionamiento “detrás del escenario”, su historia o el impacto que tuvieron sobre la sociedad. La noción de una sociedad antes de las TICs no existe para ellos, despojándolos parcialmente de su capacidad crítica. No se puede hablar entonces de una predominancia del “nativo digital” sobre las tecnologías, este se encuentra igual de abrumado por ellas que cualquier otro grupo etario, la diferencia radica en que esta turbación es un estado natural para ellos. Dicen Ballester e Ibarra:

El reto radica en poder transmitir a las generaciones en formación la concepción del libro y del texto literario impreso, digital, multimedia o multimodal como una fuente insoslayable de placer estético, emotivo e intelectual: un objeto cargado de posibilidades que esperan ser descubiertas. (Ballester e Ibarra, 2016)

Otro desafío que involucrará la instauración de una educación con un modelo del siglo XXI será la superación de este obstáculo para poder brindarle a futuras generaciones un recurso más mediante el cual acceder al mundo y un nuevo recipiente dialogante con el que poner a conversar sus pensamientos, creencias y emociones. La cuestión radica en la formación de nuevas perspectivas de literatura que no se limiten a los imaginarios de lector-libro ni a los espacios escolares; pues como señalan González y Margallo (2013) con ayuda de las TICs, el proceso formativo ahora empieza a edades más tempranas, desde la extracurricularidad; en consecuencia, la oferta de la vieja escuela en cada vez más inane, incluso obstaculizante si no apela a los hábitos de consumo del alumno actual. Como ya han concluido los autores revisados, la escuela puede subsistir en la obsolescencia gracias a un sistema educativo desactualizado y una política despreocupada, desentendida de la formación ciudadana.

Es imposible pensar en la educación en comunicación y cultura sin partir del hecho de que entre el estudiante y el docente existen vacíos que imposibilitan un diálogo del todo recíproco. La edad, el uso de cierto lenguaje y los referentes socioculturales distancian a los sujetos en el aula de la misma manera que sucede fuera de ella, sin embargo, en los confines del espacio educativo, esta diferencia puede ser fructífera si se hace un esfuerzo por acercar las intersubjetividades del adulto con las del adolescente. Probablemente una de las aproximaciones más desafiantes para los docentes es aquella con las nuevas tecnologías, como ya se

revisó, existe un problema actitudinal real e inherente que actúa en oposición a establecer un mejor circuito comunicativo entre estos y sus estudiantes, que afecta las dinámicas empleadas en el aula y, en consecuencia, el aprendizaje.

El escudo perfecto que ha salvaguardado esta diferencia es la antes mencionada creencia de un nativo digital, cuya retórica es calificada de irresponsable y dañina por Salzano (2015), debido a que separa a los docentes de su responsabilidad como formadores y comunicadores, a la vez que le provee al estudiante una falsa creencia de que este comprende la realidad cultural de los medios en su totalidad. Es obligatorio entonces regresar sobre esta metáfora para comprender por qué es necesaria su exclusión del imaginario de un perfil del estudiante de la última década.

Salzano (2015) establece que, idealmente, el discente debe asumir el rol de un intérprete de los significados detrás de las grandes narrativas que les ofrece la internet en cualquier formato, la mera exposición a estos mensajes no los forma para desempeñarse como tales. Esta autora remarca que mientras que el adolescente puede ser un ávido usuario o *heavy user* de múltiples plataformas, aplicaciones y recursos en la red, asumir en ellos la figura del nativo digital no contempla lo verdaderamente complejas que son las relaciones entre los seres humanos y la tecnología, en especial en lo que concierne a las competencias que los individuos adquieren a lo largo de sus vidas. Por lo tanto, este “nuevo” estudiante tendrá que volverse consciente de que es indispensable para su desarrollo una educación en medios digitales, sobre todo, si se reconoce que, al igual que con el aprendizaje de cualquier otro tipo de competencia, los ritmos en que estas se adquieren son distintos (Salzano, 2015).

Entonces, sería un craso error por parte de la escuela, como principal lugar de aprendizaje, secundar esta narrativa que reproduce un imaginario que tan solo

funciona para ensanchar la brecha generacional entre el docente y el estudiante, eliminando la necesidad mutua de la adquisición de una alfabetización mediática (literacy) que bien podría ser el punto de encuentro entre grupos etarios distintos para que estos descubran terrenos en común mediante la superación de desafíos planteados desde la realidad interconectada. Sobre este punto Salzano (2015) afirma que en realidad no existen factores que garanticen que un adolescente posea un mayor nivel de alfabetización digital que su docente, al contrario, su nivel dependerá de factores universales para determinar su desarrollo como su nacionalidad, niveles de conectividad, economía, ubicación geográfica e incluso la formación de su familia inmediata.

Abandonar el mito del nativo digital es un paso hacia conciliar las actitudes polarizadas de dos generaciones distintas en cuanto a su uso de la tecnología y de las redes que, en un contexto de Red 3.0 asumen el rol de un segundo espacio público en el que todos debemos saber cómo operar en la cotidianidad. Por lo tanto, como parte del perfil del estudiante de la escuela actual, se sugiere intercambiar la retórica del nativo digital por una que apela más a la naturaleza social del ser humano: la de un individuo que busca establecer conexiones, siendo su herramienta predilecta para esta tarea, los denominados nuevos medios. El joven de hoy, es un individuo que gusta y necesita de apoyo para desarrollar su potencial de conectividad con otros seres humanos y con los textos a su alcance. En el otro polo, desde la posición del docente, este deberá reconocerlo como tal y reconocerse a sí mismo como un sujeto integrado a este circuito comunicativo, sin reparar en las diferencias competenciales, este es un igual sobre el que cae el rol de facilitar que el estudiante sepa entrever sus propias redes a la vez que lo prepara para enfrentar las dificultades de dicha conectividad.

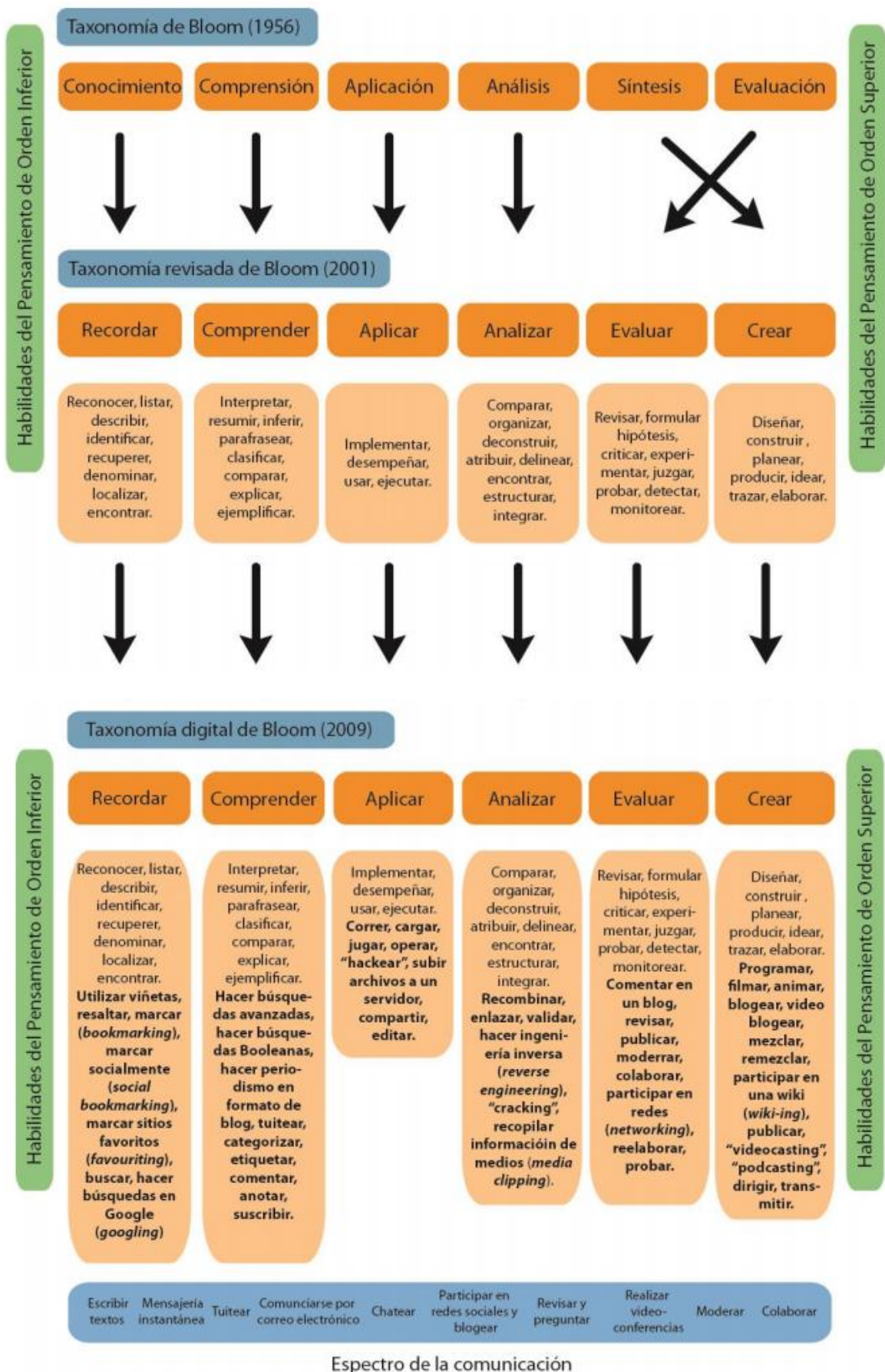
A pesar de que este paradigma es más que un acto de consciencia sobre las realidades tanto de estudiantes como docentes, muchas veces se ve frustrado en la ocasión de que el docente sea responsable de enseñar aquello que desconoce, motivo que podría constituir una de las principales fuentes de negación para la autoactualización. ¿Cómo enseñar aquello que yo estoy comenzando a aprender, cómo superar el temor de que mi audiencia sea más docta que yo?, ¿acaso no es más fácil ofrecerles conocimiento que sé que desconocen y dejar su aprendizaje mediático en sus manos?. Tan solo llegar a plantearse estas preguntas coloca al docente en una posición incómoda, capaz de aletargar el aprendizaje mediante las didácticas relevantes para este siglo.

Arosemena, Cortés y Murillo (2013) complementan este enfoque conectivo-social dentro del perfil del estudiante, pues de acuerdo con estos autores no basta con el que estudiante tome una postura activa en su aprendizaje, este posicionamiento por sí solo no es novedoso. Para que el aprendizaje se acople a la nueva década este tendrá que adaptarse al modelo de la Taxonomía digital de Bloom, ideado por Churches, que el grupo de autores sugiere como guía para la actualización curricular de lengua y literatura en Ecuador.

Figura 2

Taxonomía digital de Bloom

Fuente: Elaborado por Arosemena, Cortés y Murillo (2013.P.58) basado en Churches (2009)



De este modelo destacan habilidades como el bloguear, tuitear, jugar, enlazar, moderar, comentar, publicar, dirigir, transmitir y colaborar, cada una de estas posee un componente social y conectivista que implica que el sujeto esté atado a la actividad de relacionarse con su entorno, conectar, pensar en sus audiencias o lectores, un pensamiento que aporta a la crítica de Salzano al revelar la cantidad de destrezas socio-digitales que deberían de estar en vías de desarrollo. Asimismo, en cada una de estas destrezas subyace la presencia de una plataforma específica donde se lleva a cabo la conexión con otros sujetos (que pueden ser pares o desconocidos) o textos. Se sobrentiende que, más allá de los sitios disponibles para desempeñarse en cada una, todas estas pertenecen a la red, el sitio en el que los estudiantes irán hilvanando las relaciones necesarias para construir su conocimiento y sentirse a gusto con los espacios que han logrado añadir a su portafolio como usuarios. En este sentido, la taxonomía de Bloom, si bien precede a la década relevante para este trabajo, formaliza una muestra de las competencias y habilidades para la sociedad interconectada al actualizarse y replantearse como la Taxonomía Digital de Bloom.

Se van apilando procesos necesarios para la construcción de una nueva educación literaria y en este caso, resulta de suma importancia que los mitos desvirtuantes acerca de la literatura, del aprendizaje, cultura, el aprendizaje y las TICs sean los primeros en derribarse para lograr que convivan dentro del aula como lugares de conocimiento que pongan en contacto a los discentes con realidades desconocidas para ellos.

Una revisión teórica también establece un trabajo de desmitificación acerca de la digitalidad, , Heredia, Ordóñez y Romero (2017) toman como ejemplo el término “nativo digital”, que Prensky acuñó en el 2001 para denominar a las generaciones nacidas en la era de la información, como uno de los mitos más dañinos

al momento de entender las necesidades del estudiante y las habilidades que el profesor debería ayudar a desarrollar.

3.2 Multimodalidad

No se puede hablar del impacto que las TICs han tenido en la educación sin reconocer a la multimodalidad como uno de sus principales aportes al panorama del aprendizaje de la lengua y de la literatura. La multimodalidad, como su nombre lo indica, es la característica que alude a un objeto que tiene diversas formas de acción o presentación; en el caso del aprendizaje mediante las TICs, esto quiere decir que se trata de la diversidad de acciones, métodos y plataformas al alcance para lograr un aprendizaje, por lo tanto, un aprendizaje multimodal es aquel que no está definido por los confines de un único método para adquirir información acerca de un área del conocimiento en particular. Para Arosemena, Cortés y Murillo, la multimodalidad implica un contacto experiencial con la internet, la relación discente-red, similar a la que Altamirano sacraliza: discente-texto. Para Arosemena, Cortés, Murillo la experiencia de lectura en internet implica mucho más que la simple decodificación de uno o varios textos escritos. Se presenta como una red infinita que brinda información de toda clase y en diversos lenguajes” (Arosemena, Cortés, y Murillo, 2013, p.25). La multimodalidad es, a pequeña escala, la representación situacional de la red infinita conocida como internet y su multiplicidad de lenguajes, por lo tanto, será inseparable de todo aprendizaje que involucre a las TICs.

Santa María (2015), por su parte, la define como “la práctica que se generó como apoyo y aporte a la educación”, a raíz de la aparición de la internet. El aprendizaje multimodal está dividido en dos grandes aspectos dentro de la teoría del *electronic learning* o *e-learning*: la interactividad y la hipertextualidad (la capacidad

de archivar, compartir y enlazar información para hacerla más accesible) (Santa María, 2015). ¿Pero qué es el *e-learning*, como teoría?, esta modalidad de aprendizaje representa la corriente teórica que opta por una aproximación multimediática para a la educación haciendo uso de las tecnologías del aprendizaje. La multimodalidad actúa como el enfoque fundamental de esta teoría que une las diferentes textualidades electrónicas (hipertexto, intertexto, metatexto). Desde aquella definición de lo que implica la multimodalidad, Santa María (2015) divide este enfoque en cinco pasos necesarios para su adopción. De forma similar a la guía sobre las TICs propuesta por González y Margallo (2017), Santa María sostiene que comprender las necesidades recursivas de cada enfoque permitiría a los distintos cuerpos docentes esbozar un camino hacia la revolución educativa que cerraría la brecha existente entre discursos y prácticas docentes. Los cinco pasos son:

1- Nexos de práctica: corresponde a qué aspectos de la práctica, en este caso de la lengua y literatura, se conectan las de otras y cómo estos conforman comunidades que pueden ser implícitas, explícitas o imaginarias. La comunicación como nexo ubicuo amplía el campo de posibilidades en este primer paso.

2- El escenario de acción: representa el tiempo en que se desarrolla la acción inmediata. En el caso de la aplicación de un ABP, compatible con la teoría del *e-learning*, abarcaría los distintos momentos de trabajo en que se desarrolla el proyecto. Esto puede implicar acciones dentro y fuera del colegio puesto a que el “lugar” respondería más al espacio digital que a un lugar físico concreto.

3- Instrumentos de mediación: apoyan o limitan acciones. Son el equivalente al “campo de juego” que ofrecen las TICs, cada una con sus ventajas y limitaciones, así como distintos espacios para la retroalimentación y la comunicación dentro de un proyecto.

4- Prácticas de mediación: el conjunto de acciones mediatas. Cómo se media entre plataformas, estudiantes, docentes y conocimiento, correspondería al proceso de prevenir y aminorar las brechas que se producen del trabajo grupal naturalmente, que, una vez cumplida la planificación, deberían de ser inexistentes en el caso más idóneo.

5- La comunidad de la práctica: se forma paralelamente al proceso de aprendizaje entre los miembros de las comunidades de construcción de conocimiento/significado y aquellas que tienen afinidades más específicas, delimitadas por las acciones realizan en determinado momento (fans de determinada propiedad intelectual, amantes de los videojuegos, la fotografía, personajes, sujetos que compartan gustos).

Las comunidades de práctica pueden ser descritas de la siguiente manera: la primera comunidad corresponde al objetivo final de un proceso de aprendizaje y la segunda al sentimiento de comunidad generado por una práctica compartida. Este quinto paso podría explicarse mejor alejándose de un ideal de “generación espontánea” y poniéndolo a dialogar con Arosemena, Cortés y Murillo, quienes afirman que es el objetivo el que define la formación de la comunidad, mientras que una competencia colaborativa o capacidad de colaboración se establecería como el elemento cohesivo de las comunidades formadas por objetivos/prácticas.

De acuerdo con Arosemena, Cortés y Murillo (2013), otro punto a favor que poseen estas comunidades son los blogs, foros chats y sobre todo, las redes sociales, que, desde una perspectiva comunicativa, son utilizados como el medio de interacción entre individuos miembros de la misma comunidad o entre distintas comunidades, sin embargo, se opone a la visión de las mismas como un sujeto, sino como un lugar de encuentro.

Un planteamiento alternativo, pero igual de válido de este quinto paso viene

de Valcárcel (2013), citada por Arosemena, Cortés y Murillo, (2013). Valcárcel diferencia a las comunidades dependiendo de su nivel de cohesión e intencionalidad como: de interés, de aprendizaje y de práctica. En ese orden, la cohesión va de menor a mayor, siendo la comunidad de práctica la más cohesionada debido a que es unida por su “carácter profesional”. El modelo de comunidad académica sería el de un grupo horizontal, cohesionado al nivel más alto por su “carácter educativo”, pero que, al mismo tiempo, se mantenga flexible en sus interacciones con comunidades distintas. Esta cualidad responde a la situación recurrente de las escuelas en que los integrantes de estas comunidades cambian constantemente cuando se forman grupos de estudiantes para realizar un proyecto.

Por ejemplo, las comunidades pueden conformarse por afinidad entre alumnos, pueden ser dictadas por el profesor o condicionadas a partir de factores como la repetición, la complementación u otros criterios, sin embargo, el resultado es el mismo: la prolongada interacción entre subjetividades. Radica en la responsabilidad y carácter de cada la sujeto, la capacidad de mantener la cohesión grupal, indistintamente de los componentes humanos de la comunidad. Este factor no se da en detrimento de los individuos ni del proceso educativo, sino que refleja la realidad profesional de que dentro o fuera del ambiente laboral todos los sujetos están expuestos a interacciones con identidades distintas, intersubjetividades, con las que es necesario que se mantenga un vínculo comunicativo para alcanzar un objetivo determinado que es beneficioso para la comunidad.

Santa María (2015) realiza una aproximación bajtiana al fenómeno de la multimodalidad para describir los cambios de mirada que este provoca en sus audiencias. En primer lugar, señala Santa María, se altera la mirada que se tiene del conocimiento como un bien estático, unido a una práctica constante, el conocimiento

y la experiencia logran conciliarse dentro de la multimodalidad que también está envuelta en un proceso permanente de autoactualización y renovación de saberes. En segundo lugar, las nuevas miradas de la educación yacen sobre los conceptos de virtualidad, interactividad e hipertextualidad como cualidades infaltables del entorno en el que se enseña.

Finalmente, Santa María acompaña a sus contemporáneos en el enfoque competencial de la educación, destacando que la mirada de docentes, formados para ser mejores navegadores de la web, debe ser la de un individuo con capacidades de lectura crítica, escritura en varios códigos o lenguajes, reflexivas y organizacionales, pero, más importante aún, que comprendan su uso de la red como un uso intencionado, es decir, que no carezca de sentido, sea este el saber o el entretenimiento.

Así, la multimodalidad se convierte en un elemento de coherencia no solo con el *e-learning*, *b-learning* (aprendizaje presencial y a distancia por vías electrónicas) y *m-learning* (aprendizaje a partir de dispositivos móviles), sino con los discursos comunicativos de la pedagogía activa.

Podría afirmarse, tras haber revisado las dimensiones que comprende la teoría del *e-learning*, que más que una teoría, esta idea funciona como un punto en común para la comunicación y la educación desde su lenguaje multimodal. Tanto la multimodalidad como la, constituyen formas discursivas de la postmodernidad y mediante el *e-learning* se logra el equivalente a la enseñanza de este segundo idioma que supera los códigos propios de la lengua gracias a su dimensión tecnológica. Aprender acerca de lenguaje audiovisual, de composición de imagen y cómo estas forman un solo corpus comunicativo con el aprendizaje de la lengua y literatura, pone en común un nexo entre todos los usuarios de internet y de las TICs basado en

una forma de comunicación que trasciende barreras idiomáticas.

La capacidad de todo ser humano para conmovirse mediante las experiencias estéticas (aquel principio humano e inamovible que se instauro con los discursos comunicativos), posibilita la interpretación (lecturas) y la formación de comunidades que comparten sus afinidades, siempre y cuando hayan adquirido las competencias de este aprendizaje. Actualmente se tiene a disposición una teoría que posibilita una integración más rápida y fácil del cibernauta a la comunicación en línea. En palabras de Arosemena, Cortés y Murillo:

Si existen malos entendidos entre interlocutores del mismo contexto que poseen una historia en común, tienen los mismos referentes, usan el habla de manera similar y posiblemente comparten connotaciones, ¿cómo evitar que sucedan en la interacción entre personas de diferentes etnias, religiones y regiones que no poseen una cultura compartida y se encuentran en el espacio digital? Nunca ha sido tan importante como hoy desarrollar el conocimiento sobre otras culturas en un marco de respeto, pues la noción de identidad nacional o local se está fundiendo con la de identidad global. (Arosemena, Cortés y Murillo, 2013. p.28)

3.2.1 Tecnologías y Nuevas Subjetividades

Asumiendo una perspectiva enfocada en el ámbito social de la multimodalidad, se puede notar un paralelismo entre esta y la creciente diversidad de perfiles lectores. No solo existe una relación lógica: nuevas plataformas generan nuevos lectores con intereses cada vez más especializados, sino que ambos fenómenos coinciden en que surgen de una mezcla de intersubjetividades propiciada por el terreno digital. Esta intersubjetividad habita dos ámbitos básicos de la digitalidad; el primero, corresponde a la siempre cambiante cibercultura(s), cuyos códigos comunicativos solo son posibles por las situaciones en red; el segundo, a la

combinación de bienes culturales atravesados por el uso, no solo de diferentes lenguajes, sino por las distintas individualidades que cohabitan el producto. La palabra clave vuelve a ser diversidad.

La diversidad de subjetividades ya reconocida como parte del discurso comunicacional y la multiplicidad de disciplinas, conocimientos y herramientas orientadas a la construcción de un solo producto comunicativo. Por ejemplo: la elaboración de un *booktrailer* implica el acoplamiento de cada individuo dentro de un rol: guionista, camarógrafo, editor, sonidista, etc. Cada uno de estos individuos llevará a cabo su rol a partir del bagaje cultural que posea (sus propias textualidades, entendidas como su relación entre distintos saberes), es decir, partirán de la intersubjetividad inicial a una proyectada al cumplimiento de una función y orientada por los conocimientos que este tenga de la misma. No existe producto multimedia que no requiera de cruce disciplinario y de un diálogo entre diferentes profesionales. Ambas intersubjetividades encuentran su reflejo en la otra. Este diálogo entre intersubjetividades posee elementos de *roleplay* o performatividad que introducen a los miembros de las comunidades de aprendizaje a una modalidad que exige una adaptación inmediata a un rol laboral y grupal, el desempeñarlo de la manera más efectiva con las herramientas a su disposición e incluso puede producir en el sujeto la búsqueda de un conocimiento o desempeño faltante para poder cumplir su rol.

Siemens (2005), por ejemplo, elaboró una teoría basada en el reconocimiento de la diversidad e intersubjetividad en el aula de clases. El abordó la “problemática” de la diversidad desde su teoría del conectivismo que la colocaba como un hecho intrínseco a la educación, y su subtexto comunicativo. Según este autor, ninguna idea o concepto puede presentarse en su totalidad si no cuenta con una diversidad de opiniones. En el caso de las comunidades de aprendizaje, este modelo facilita la

comprensión de la totalidad de un concepto ya que crea un ambiente mejor adaptado al flujo de opiniones y pensamiento diverso de los sujetos comunicadores. En Arosemena, Cortés y Murillo (2013), encontramos una explicación más detallada cuando discierne en el factor de compromiso con el aprendizaje es lo que vuelve mejores receptores y hablantes a los sujetos de la comunidad. Con sus diversidades validadas y actividades orientadas a través de una serie de lineamientos (planificaciones) estos sujetos adquieren mayores conocimientos mediante el acto de compartir.

La toma de decisiones se vuelve un segundo punto crucial dentro de su teoría, este aspecto por su parte, que responde a la pregunta de qué aprender, se desenvuelve dentro de un contexto constructivista y se estructura a través de modelos como los elaborados por Llorente; cada alumno elige una aproximación distinta al problema después de un proceso de selección, por lo tanto, se da una diversidad de respuestas, resultado que la vieja escuela, lucha para no normalizar. La vieja escuela, pretende ser nueva a fuerza de repetir el contexto en que esta fue concebida en lugar de promover el cambio, es decir, se encierra dentro de la praxis historicista y estructuralista.

Por otra parte, Siemens también considera dentro del conectivismo el cambio del conocimiento, que, aunque no sea semejante al cambio tecnológico de nuestros tiempos, nos presenta con principios básicos para sustentar una educación más diversa. Siemens (2005) señala como el conocimiento es externo al sujeto, mutable, siempre cambiante, por lo tanto, la educación debería preocuparse más por crear individuos capaces de autoactualizarse, como la literatura de generar lectores y contagio. Desde este pensamiento, la diversidad asoma también como la multiplicidad de formas en las que el estudiante puede acceder a la siempre

necesitada actualización. Ya se revisó como Llorente considera a este como un punto necesario de la evaluación del aprendizaje constructivista.

De esta manera, el aprendizaje estructurado con sus respectivos métodos de evaluación como exámenes, tareas basadas en consignas y evaluaciones cuantitativas, será para el conectivismo o constructivismo, un obstáculo para la diversidad en los espacios de aprendizaje y, en consecuencia, el motivo por el cual se generan aprendizajes efímeros o a medias, a pesar de que el común de la población comparta un periodo de escolaridad similar.

Que la escuela se abra a la diversidad es un cambio actitudinal infaltable, significa acercarse a volver la escuela actual una posibilidad dentro de nuestra realidad. Siemens (2005), desde su conectivismo, remarca que la tecnología es uno de los principales motivos de la reformación de la vida en sociedad, del aprendizaje y la comunicación, por ende, sus avances nos mantienen en un estado de cambio permanente, sobre el que ningún individuo o colectivo tiene total control. Por la tanto, resulta negligente que escuela y demás instituciones fundamentales para la formación de individuos no respondan a estos cambios, fomentado la creación de brechas y desigualdades sociales desde que el panorama se volatilizó con la entrada a la era digital. Para combatir esta negligencia Rojas (2018) indica que hace falta crear políticas que arraiguen a la literatura en la sociedad, sin embargo, la literatura no podrá proliferar si, primeramente, no se resuelven los problemas de orden mayor en la sociedad.

Junto con su propuesta inicial, Santa María rescata de Gabero (2006) que el *e-learning*, más allá que una simple teoría, es en sí mismo, una estrategia mediática donde son capaces de converger las características y potencialidades de la sociedad de la información a favor de la educación (Santa María, 2015). En este caso, las

tecnologías irían de la mano con las cartografías, saberes que usan la red como un gran repositorio de información y las metodologías estarían íntimamente ligadas a los modos y herramientas de transmisión del conocimiento (Santa María, 2015).

La inmediatez, la interactividad, el trabajo competencial, el pensamiento crítico, la reflexión mediática, el aspecto social, todos convergen dentro del marco del *e-learning* y la cualidad multimodal de su aproximación a la educación. Tratarlo como una teoría o discurso diferente a los ya revisados sería un error, pues estas propuestas se enuncian en sincronía, buscan los mismos objetivos y creen en medios similares para lograrlos, en este sentido, podría verse a cada planteamiento como parte de un solo relato coral contenido por los nuevos discursos pedagógicos. El siguiente enunciado de Santa María podría tomarse como común denominador de las propuestas estudiadas hasta el momento, haciendo hincapié en la complementariedad entre el componente humano y tecnologías:

Esas formas se ven acompañadas por la tecnología de punta, pero también por la competencia, por la organicidad, por el componente humano, por el componente social y por otros recursos que las complementan y las presentan en educación como aportes didácticos que interrelacionan saber, sujeto docente y estudiante. (Santa María 2015. p. 108).

3.2.2 Las Narrativas Transmedia en la Educación

Para poder alcanzar el modelo más amplio y diverso de la escuela actual, esta deberá haber incorporado dentro de su espacio los conceptos de EPAs, TACs, contagio literario, modelado estético y multimodalidad. Para llegar a la última instancia de la actualización, la escuela deberá de introducir un último concepto tras el cual modelar sus nuevas didácticas para el aprendizaje de la lengua y literatura, ahora entendidas como comunicación: la transmedialidad. La transmedialidad

originalmente fue un concepto acuñado por Jenkins en 2003, que ha evolucionado a través de autores como Scolari (2013), Bellón (2012), Kinder (1993), Dena (2009), Zimmerman (2015), Green (2015) y Orozco (2006), quienes lo han ido desarrollando a la par de los cambios tecnológicos vividos en la sociedad contemporánea. Scolari (2013) define a la transmedialidad o narrativas transmedia (NT) como “un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (Scolari, 2013, pp.17-18).

Por lo tanto, la construcción de NT o de actividades transmedia es el resultado natural de incorporar los conceptos revisados a la escuela. Los nuevos tipos de lectura y escritura funcionan a favor de ayudar al sujeto a operar dentro de la transmedialidad, las didácticas activas basadas en ABP y la construcción de EPAs implican la creación de productos transmediáticos y sus mismos procesos mantienen a los sujetos moviéndose de un medio a otro, la educación debería adoptar esta característica. La educación de la escuela actual es una educación transmedia, que atrapa y juega con la variedad de textos académicos y culturales que han nacido en o desde antes de que existiera la noción de una sociedad de la información.

Scolari no se detiene en dar una definición contemporánea de la transmedialidad, sino que la fragmenta en otro conjunto de términos que la comprenden: Multimodalidad, mundos transmedia, cross-media, medios híbridos e interacciones transmediáticas, son tan solo algunas de las facetas que conforman las NT. Sin embargo, quizá para el propósito de crear una conexión directa entre la transmedialidad y los discursos comunicativos de la pedagogía, la más importante sea la capacidad de crear un espacio de diálogo y creación de historias que prima en el entorno contemporáneo del *Homo Fabulator*, aquel ser humano que disfruta de

contar y de que le sean contadas historias (narrativas) (Scolari, 2013).

Este espacio de diálogo no se basa únicamente en la implementación de múltiples medios, sino que es necesaria la interacción y complementación entre medios para darle al producto comunicativo transmedia cierta universalidad. La transmedialidad no implica la introducción de ningún elemento nuevo al panorama de la escuela actual, basta con los dispositivos ya conocidos (teléfonos móviles, tabletas, computadoras portátiles y de escritorio) para el desarrollo de un aprendizaje transmedia, la evolución del enfoque multimodal. Es más, la transmedialidad es un espacio de convergencia donde interactúan los cuerpos de los medios tradicionales y los nuevos: televisión, radio y prensa escrita no quedan exiliadas del diálogo transmediático. La finalidad, en términos de Scolari, de las NT es que estas sean accesibles desde todos los medios posibles debido a que en su centro se encuentran los receptores de estas narrativas, que luego pasan a ser productores de las mismas o del llamado “contenido generado por usuarios”, que en el contexto escolar podría abarcar el cumplimiento exitoso de tareas y proyectos multimodales en red.

La NT concilia las complejidades que trae la diversidad al espacio de aprendizaje. La NT, producida o consumida por discentes, hace posible el acceso a un texto en particular desde el medio de consumo con el que tenga mayor afinidad (películas, libros, cómics), así como le permite producir de acuerdo a qué competencias el estudiante privilegie para su desarrollo (escritura, habla, edición, diseño). La NT, en ese sentido, es una forma para denominar el efecto que las TICs han tenido la sociedad en general, cómo han cambiado las formas que esta emplea para comunicarse y, en consecuencia, el método mediante el cual esta aprende. Esta denominación es la más importante a causa de ser el término en el que habitan todas las ideas que se han puesto en la mesa, un concepto abarcador que redefine la

realidad de la lengua y literatura. Para mantener presente a la transmedialidad como un ecosistema de medios que pueden servir a una intención educativa, es necesario que esta trascienda su conceptualización en el terreno de la comunicación y que su integración en la pedagogía sea considerada como un proyecto generador de proyectos, a la par con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) implementado por la escuela actual.

Scolari rescata de una entrevista a Jenkins, lo que el autor considera las características esenciales del NT:

Para mí lo esencial es que en la obra exista una intertextualidad radical —o sea, que las diferentes partes estén conectadas entre sí de algún modo—, lo cual tiene que ver con el concepto de multimodalidad y el hecho de ser diseñado para una cultura en red. (Scolari, 2013, p.29)

De la cita de Jenkins se puede extraer una arista que el aprendizaje de la lengua y literatura no puede pasar por alto: la intertextualidad, Rienda (2014) afirma que no es posible la adquisición de la competencia literaria si no se adquiere previamente esta noción, pues esta implica al intertexto producido por el involucramiento del lector. Comprender la intertextualidad en todas sus formas es un conocimiento clave para todo individuo que se empieza a educar para la red, es de esperar, entonces, que las nociones de intertextualidad sean introducidas dentro de los programas educativos tempranamente, con el fin de ir dosificando su amplio contenido hasta que esta idea sea normalizada por el individuo; es decir, que se guie desde un inicio al discente a pensar la comunicación de manera intertextual. El educar de manera intertextual aparenta ser un reto, un peso más que recae sobre el constreñido espacio de la asignatura de lengua y literatura, sin embargo, es un terreno ante el cual la educación se encuentra en una posición ventajosa.

De acuerdo con Moral, Neira y Villalustre (2016), las narrativas digitales y, por extensión, las narrativas transmedia, promueven la inclusión de soportes digitales para el aprendizaje en base a su naturaleza multimodal. Referenciando a Cassany, también las califican como textos versátiles, pudiendo ser elaborados por varios autores, lo que a su vez apoya el aprendizaje colaborativo y la multiplicidad de voces, géneros, sin mencionar que aportan al desarrollo de las macrodestrezas comunicativas mediante el análisis y la creación de estas narrativas.

La barrera que preocupa principalmente a estas autoras es que para la explotación de los beneficios de las narrativas digitales se debe contar con docentes calificados para su manipulación y uso dentro de la escuela. Estas autoras coinciden sobre este punto: debe existir un docente capaz de enseñar las nuevas formas comunicativas, de lo que se puede inferir que el profesor debe tener un alto nivel en sus propias competencias comunicativas (en especial la narrativa). No basta con introducir las tecnologías o relatos al espacio escolar.

El pensamiento de que el supuesto “nativo digital” realiza desde temprana edad operaciones intertextuales sin estar consciente de esto y de que es un productor de una infinidad de paratextos a lo largo de su vida, al mismo tiempo que, como sujeto, está conformado por una variedad de textos sobre los cuales establece toda producción con o sin fin comunicativo. La realización de qué posición habita el sujeto en relación a estos textos se alcanzará conforme este atraviese los procesos de escolaridad, con todas las actividades que esta implica.

Desde dibujar a tu superhéroe favorito, hasta el ejercicio de elaborar finales alternativos (revisado en las didácticas anteriores), e incluso en los actos más complejos de la creación de una parodia o subversión de un medio, el pensamiento intertextual prima, es inseparable del *Homo Fabulator*, solo se necesita una

formalización o reconocimiento de este tan importante ejercicio para ayudar al sujeto a comprender las mecánicas de las NT en las que se ve envuelto a diario. Expansión, profundidad, continuidad, multiplicidad, inmersión, extrabilidad, *worldbuilding*, serialidad, subjetividad y realización, las nociones intrínsecas al pensamiento transmediático, se harían más accesibles si se cultiva el pensamiento intertextual desde una edad temprana.

Esta manera de pensar formará parte de la nueva cultura de aprendizaje, la intertextualidad y las NT serán componentes para la construcción de un ciudadano competente con respecto a los formatos digitales, si no es mejor desplazar dicho término. Salzano enfatiza en la desconstrucción de este mito para el mejoramiento de la educación:

Si los jóvenes nacen ya preparados para afrontar los retos de la comunicación digital y expertos en reconocer y evitar sus trampas, ¿por qué se les debería enseñar la educación para los medios? De hecho, no es verdad que la facilidad con la que los jóvenes viven su relación con las tecnologías digitales y su condición *always on* (siempre conectados) significa que, como en una simple ecuación, entienden de forma automática el valor y las implicaciones de las tecnologías que utilizan. La retórica de los nativos digitales tiende a distraer la atención de los desafíos que tienen que enfrentar los jóvenes en un mundo interconectado. (Salzano, 2015. p. 80)

Actualmente, la intertextualidad desplaza en importancia a la gramática, no por decir que esta deba pasar a un segundo plano o desaparecer del aprendizaje de lengua, sino que, considerando el actual escenario comunicativo, transmediático por excelencia, la adquisición de esta gramática de la transmedialidad supera la enseñanza tradicional del lenguaje.

Una advertencia acerca de las NT que Scolari plantea es que estas ven su

origen en las crecientes tensiones al interior del mundo de la comunicación, volatilizado por el inalcanzable desarrollo de las TICs, que exacerbaban los estados de adaptación, extinción y emergencia de los medios (Scolari, 2013). Por lo tanto, la NT, no aparece en la escuela como un producto o fenómeno quieto, que pueda ser tomado e introducido con la misma facilidad que los conceptos que la antecedieron, por el contrario, es la fuente de una tensión paradójica para la educación: el educar en un pensamiento y quehacer transmediáticos cuando la misma transmedialidad es un concepto sujeto a cambios abruptos en sus contenidos.

Las historias siempre son y no son las mismas, siempre pueden filtrarse o no dentro de las mentes de un grupo de estudiantes y de un salón de clases, pero en cada caso el pensamiento, ergo, el abordaje de estas historias será distinto. Este fenómeno se da porque cada estudiante posee una forma de producir y consumir textos preferida e innata, que escapa al esfuerzo estandarizante de la escuela, cuyo rol será el de ayudarlo a desarrollar estas potencialidades sin que descuide su capacidad para ser receptor y productor de los demás formatos comunicativos. Despojarse la pretensión de estandarizar sujetos y a la educación será el motivo de la tensión en la escuela, a causa de que esta, durante siglos, se ha acostumbrado a operar a partir de estas funciones.

Planteando este conflicto en términos literarios, *El principito* no puede ser enseñado hoy como lo fue el día anterior, este viaja ahora por Facebook, está en la televisión y se atribuyen aventuras exclusivas a la red... ¿Qué vendrá después? Solo cabe confiar en que el enfoque comunicativo de los nuevos discursos cree sujetos capaces de encontrarle nuevas respuestas a esta pregunta a diario, que puedan extrapolar lo que fue relevante durante su escolaridad hacia lo que sea relevante una década después en el entorno laboral. Habrá que recordar que se educa para que el

sujeto sea un prosumidor, sea activo y no una masa como lo denominaban las antiguas teorías de la comunicación y como también lo hacían subrepticamente los discursos pedagógicos de antaño. Scolari (2013) mata estas falsas creencias cuando delata el error en su pensamiento anunciando que las audiencias siempre han sido activas, solo que previamente las teorías de la comunicación no las contemplaban de esa manera, sin embargo, en la actualidad los teóricos están conscientes de este cambio de óptica, desde la que producen más contenidos académicos.

3.3 Reformando los Espacios Educativos

La atención de este trabajo se ha volcado, hasta el momento, sobre los cambios discursivos y tecnológicos necesarios para moldear la escuela actual hacia el modelo de la escuela actual, por lo tanto, esta visión de cambio no estaría completa si no se pensara acerca de qué modificaciones espaciales están en orden para acercarnos a este ideal. Estos reordenamientos espaciales suponen una reestructuración que va más allá de la configuración jerárquica dentro del aula de clases, acarrearán una inversión significativa en la obtención de recursos tecnológicos para hacer del aula un espacio comunicativo y la extensión de la influencia de la escuela hacia espacios no formales de aprendizaje. La suma de armas y de desarmes de esta entelequia integradora anhela que la escuela abandone su confinamiento espacial, desdoblándose al exterior tanto física como discursiva y operativamente. Observando otra vez la metáfora del paréntesis, la escuela que se deshaga de este ambiente de irrealidad o simulación será una que formará parte del paisaje global sin contratiempos ni ansias de tener cautivo al mundo dentro de su propia institucionalización.

Arosemena, Cortés y Murillo (2013) realizan una comparación entre la escuela del siglo pasado y una imagen que se acoplaría al ideal de la escuela actual a

partir de la propuesta española Escuela 2.0. Considerando que en la actualidad habitamos la realidad desde la existencia de la Red 3.0 se propondrá una actualización en el capítulo de resultados al modelo presentado a continuación.

Tabla 2

Cuadro comparativo de espacios escolares

Fuente: Elaboración propia (2020) basado en Arosemena, Cortés y Murillo (2013,pp.51-54)

Espacios de la escuela	
Siglo XX	Siglo XXI (escuela actual)
Pupitres dirigidos hacia la posición del maestro, pero con la flexibilidad para ser reorganizados	Espacios de formación continua del profesorado orientadas a nuevas metodologías, didácticas y alfabetización digital generalizada.
Escritorio a disposición del profesor delante de la clase.	Conectividad dentro y fuera de las aulas con tarifas especiales relacionadas a servicios educativos.
Pizarra	Pizarra digital interactiva, con proyector con opciones de conectividad y dispositivos de sonido.
Televisor para el consumo de material audiovisual	Computadoras portátiles para los profesores y ultraportátiles para los estudiantes, acompañados de un espacio para su almacenamiento seguro.
	Router wifi para proveer acceso a internet a estudiantes y profesores, así

como la transmisión en tiempo real de contenido.

Sugerencias adicionales:

A continuación, se realizará una serie de sugerencias propias, divididas en distintas categorías, en cuanto a recursos que pueden ser utilizados para modificar el entorno educativo, considerando el continuo desarrollo tecnológico y la necesidad de contar con soportes para la implementación de TACs que promuevan el desarrollo de competencias digitales.

Dispositivos tecnológicos y recursos digitales:

- Fuentes de recarga para los dispositivos móviles provistos por la escuela o pertenecientes a docentes y estudiantes.
- Dispositivos de registro de audio y video. La capacidad de hacer un *broadcast* del trabajo áulico o de regresar sobre el diálogo mantenido en clases.
- Redes de acceso a internet personalizadas para estudiantes y docentes para evitar la aglomeración y ralentización a causa del alto tráfico.
- Nubes o repositorios que contengan el material de trabajo en clases correspondiente a la malla curricular al que el estudiante o profesor puedan acceder con libertad.
- Implementación de plataformas virtuales de uso obligatorio para la promoción de la interacción sincrónica y asincrónica, *b-learning*, así como del control procesual de tareas.
- Procuramiento de licencias para el uso de aplicaciones que permitan la ejecución de proyectos multimedia o el uso de software libre. Incluye softwares de comunicación o redes sociales.

Disposición del aula:

- Organización no jerárquica de los pupitres en relación al escritorio del maestro. Aquí caben alternativas que favorecen distintos tipos de socialidad como ordenamiento en U, modelos circulares, reorganización libre de los pupitres (incluyendo el prescindir de los mismos), organización en pares (grupos de 2 o 4 estudiantes).
- Disponibilidad de espacios alternativos al aula de clases. Clases dentro o fuera de esta. Churches sugiere: espacios de reflexión silenciosa, espacios de debate en grupos medianos y espacios para la presentación y aprendizaje en masa, 3 tipos de espacios que pueden conformarse sin tener que estar limitados por las paredes del salón de clases.
- Espacios para la exhibición de trabajos dentro del aula o su decoración a mano de los estudiantes y profesores: gestión y customización del espacio de aprendizaje, que no sirva un propósito únicamente estético, sino académico (exhibición de trabajos) (Arosemena, Cortés y Murillo, 2013).

Las sugerencias presentadas corresponden respectivamente a los modelos de vieja escuela, escuela contextualizada a la Red 2.0 y escuela actual al sistema de la Red 3.0. Dichas listas no pretenden poner un límite a los materiales entendidos como indispensables dentro del aula ni desplazar aquellos empleados en las versiones anteriores, simplemente actúan en respuesta a los cambios supuestos por los discursos comunicativos de la educación, así como la implementación de tecnologías que faciliten el uso de otros recursos tecnológicos.

La escuela que se tecnifique no necesariamente abandona el uso del material de escritura y registro básico, así como de materiales destinados a fines creativos o trabajo manual, sino que prioriza la creación de un contexto en que la conectividad sea el foco principal de trabajo.

3.3.1 Reflexiones Sobre los Nuevos Espacios

Este ejercicio de modelado, actualización y sugerencias acaba por ser un esfuerzo para redefinir el espacio escolar en su totalidad, una reterritorialización en la que la escuela pase a formar parte del ecosistema digital como un nodo de información dentro de la red, con el que se puede interactuar física y digitalmente. Si bien la academia ya cuenta con sus propias cartografías dentro de la red, ejemplificadas en las modalidades de aprendizaje a distancia o no presencial, esta zona se reserva a instituciones de tercer nivel o a sitios de aprendizaje técnico-comunitarios que entrarían dentro de la categoría del aprendizaje no formal e informal. Es por eso que se plantea la necesidad de que niveles más tempranos de educación se sumen a este panorama y creen sus espacios dentro del esfera digital, no solo para solidificar la presencia de la escuela, sino para entrar en diálogo con los formatos de aprendizaje ya disponibles por medio del internet.

En lo que concierne a la distribución de los pupitres durante las clases, esta podrá superar las opciones dadas dentro del segmento de sugerencias y adaptarse a la necesidad del proyecto que se esté trabajando en determinado momento. Multiplicar la importancia de la flexibilidad de este espacio es importante, no solo porque favorece la horizontalidad que predicen los discursos comunicativos, sino porque permite la adaptabilidad del entorno a las necesidades de los individuos, en otras instancias, también se vuelve posible que sea el individuo el que edite su entorno como parte de su proceso de autorregulación. Estas posibilidades podrían prestarse al desorden si su implementación no es orientada por los principios de la escuela actual y los discursos comunicacionales-constructivistas. Hay que tener en cuenta que, si bien la idea del salón de clases como una extensión de la sociedad autoritaria debe ser abolida, persiste la necesidad de que la comunidad contribuya con sus propias

formas de estructura, sean estas definitivas o variables, dependiendo de la materia.

Otro punto a tener en cuenta, precisando el contexto dentro de la clase de literatura, es que además de las didácticas empleadas, las macrodestrezas que un ejercicio en particular desarrolle pueden guiar la organización del aula. La lectura en voz alta o diálogo grupal puede verse beneficiado de un aula circular, una presentación audiovisual se inclinaría por un modelo en U o de anfiteatro con o sin uso de los pupitres; una discusión o comentario puede verse favorecida por la aplicación de pequeñas células o grupos de dispersos y la tradicional “hora de lectura” podría disponer de la institución en su totalidad, etc.

Es necesario que, en la planificación, de antemano, se tenga una idea de las modificaciones del entorno que la clase puede necesitar para evadir complicaciones en términos horarios, a fin de cuentas, la distribución espacial del aula es una de las modificaciones más importantes del espacio escolar, a la vez que es la que presenta el mayor número de variables.

Adicionalmente, los ejercicios de “decoración” y exhibición por medio de un aula son una oportunidad para fortalecer los vínculos de la comunidad de aprendizaje. Todos estos pensamientos se verán caracterizados por una gestión diaria, abierta a propuestas, del mismo modo en que los productos de aprendizaje cuentan con varias alternativas. Es a partir de estos dos elementos que se puede pensar en organizaciones creativas para el aula.

En cuanto a la trascendencia del espacio áulico, la capacidad de generar registros de aprendizaje distintos a los libros y los cuadernos, de exponer el trabajo en el aula, habilita a la escuela actual a mantener un estado de comunicación constante con los padres de familia u otras comunidades de trabajo teniendo a la mano la clase “en formato digital”. La posibilidad de exponer lo aprendido promueve

la sensación de empoderamiento y conectividad del aprendizaje con respecto a la realidad y al individuo.

Contrapesando este beneficio, se haya el problema de la sobrexposición del alumnado a los estímulos tecnológicos, por lo que estos medios de conectividad podrían dosificarse, dejarse para momentos específicos de la ejecución de algún proyecto o ser completamente opcionales dependiendo de la disposición de la comunidad educativa. El sustento de un balance dentro del aula en que el uso de la tecnología no se torne en una explotación de la misma o de los sujetos que entran en contacto con ella, es un punto de estudio abierto para la posterior investigación. Intentar no abrumar o desbordarse por las propuestas comunicativas será una línea de investigación que otras disciplinas deberán complementar.

Sin embargo, la nueva cartografía escolar (territorialización), viene acompañada de movimientos, expulsiones de otros espacios que antes se anclaban a la escuela con todo el peso de los discursos de antaño. Como señalan Arosemena, Cortés y Murillo (2013), un ejemplo de desterritorialización es la sufrida por el texto, que viene a encarnar la preocupación de Ballester e Ibarra hacen de la lectura en la actualidad. Según estos autores, el libro atraviesa esta pérdida de su espacio cuando deja de ser la fuente privilegiada de información o aprendizaje. Sin embargo, podría considerarse que esta “pérdida” se encuentra más en un nivel metafísico que en un nivel material, pues el principal valor de la escolaridad se mantiene: las personas.

Este proceso se asemeja a la absorción del discurso literario y pedagógico dentro del comunicacional y nos hace preguntarnos acerca de todos los posibles desplazamientos que ocurren en la escuela como consecuencia de su integración. Adicionalmente, esta crisis de territorios también reconfigura valores, instituciones e ideologías, lo que implica un cambio completo de la percepción de la escuela y de

sus relaciones con respecto a otros organismos del Estado o posturas políticas. Cabría preguntarse si la escuela actual es también una escuela emancipada de sus relaciones tradicionales con el resto de la sociedad o una que se redefine a partir de los cambios en otros sitios. Después de todo, ya se ha revisado cómo la expansión de la escuela alcanza lugares eximidos parcialmente de los niveles regulación acostumbrados como los espacios lúdicos (de ocio) e informales; es más, podría hablarse de la escuela como un sujeto dentro un hecho comunicativo permanente con todos los niveles de la sociedad.

La escuela debería reaccionar ante las necesidades de la sociedad, ¿reaccionará la sociedad ante los cambios necesitados por la escuela? Munita (2016) insiste en que todas las esferas sociales e instituciones en las el maestro desempeñe su labor tienen un impacto innegable sobre su pensamiento y su trabajo dentro del aula, por lo que no se puede excluir los efectos que la sociedad tenga sobre el docente, ni tampoco sobre el estudiante. Los cambios de ambas partes (escuela y sociedad) deberían dialogar para atender sus necesidades mutuas.

3.3.2 El Entorno Para la Lengua y Literatura.

El entorno de aprendizaje para la lengua y literatura debe ser uno de motivación que contemple el desarrollo de perfiles lectores individuales, un espacio donde predominen modelos actitudinales y sentimientos transmitidos por el espacio antes que predisposiciones determinadas. La creación de este entorno es la preocupación de autores como Altamirano, Munita, Gordo y Trujillo, puesto a que en todos los casos parecen coincidir en qué principios son útiles para impulsar el “sentir” que este entorno requiere, sin llegar a prescribir una fórmula específica.

No es exagerado referirse al entorno idóneo para la clase de literatura como un sentimiento, pues la materia gira alrededor de una experiencia estética. Bolívar y

Gordo (2017) afirman que este acto de aprendizaje en particular también debe ser conducido por una ética de desarrollo individual, es decir, el compromiso de cada miembro con el aprendizaje. Las nociones de ética y estética desplazan el imaginario colonizado del aula como un laboratorio (ambiente controlado a favor de obtener un resultado específico), para instaurar la de una sala de juegos, exploración. También entra en este entorno un acontecer inefable, ese espacio de desarrollo personal, el lugar de los encuentros propios y de individuos, un hecho imperceptible que sucede gracias al contacto con el texto y con un grupo de pares. Entre lo visible e invisible, hay que determinar cómo influir sobre estas circunstancias para alcanzar una respuesta positiva dentro del salón.

Bolívar y Gordo (2017) se inclinan por la relación docente-discente como el factor con mayor influencia sobre la experiencia literaria en el entorno educativo. De esta relación parte tanto la proliferación del goce como la producción de lecturas, hasta la comprensión lectora (Bolívar y Gordo, 2017), en una relación negativa, se imposibilita la comunicación de productos intelectuales y sentimentales, mientras que una relación positiva es la responsable de un entorno de comunicación afable. Estos autores citan a Rosenblatt para describir la experiencia literaria como una salida emocional y concluyen con que esta necesidad de movilizar sus emociones genera en el lector grandes expectativas, porque busca encontrarse satisfecho en su subjetividad, si no se produce la satisfacción esperada, se genera una ruptura entre lector y texto. Franco (2012), desde una enunciación más potente, opta por el rechazo de cualquier lectura que no pueda ser gratificante o productivas para los alumnos, en pro de servir al propósito de ayudarlas a trasladarse de literaturas más livianas hacia más complejas.

El adolescente, sin embargo, posee una curiosidad constante por la vida

(Bolívar y Gordo, 2017), lo que lo vuelve vulnerable tanto a la decepción mencionada anteriormente como a ser mantenido en un estado constante de exotización a través de los descubrimientos que realiza dentro de la clase de lengua y literatura. Planteado de otra manera, el entorno literario debe ser una extensión de su estado natural, de su cotidianidad, potenciado por las experiencias diseñadas por el maestro y provistas por el texto. Con idealismo, Bolívar y Gordo regresan sobre la magna de la literatura como vida, pero realiza un giro sobre esta: si el estudiante entiende a la literatura como una narración de la experiencia compartida por todos los seres humanos, este la hallará relevante, podrá verse inmerso en ella, referido, en lugar de pensar que la experiencia literaria es un arcano más de la escuela. Si la literatura deja de ser ajena a la cotidianidad del estudiante, entonces este formará parte de sus mundos posibles, viviendo sensaciones que comprende como suyas, que puede aprehender sin recelo.

En segundo lugar, Bolívar y Gordo (2017) repiten la importancia de la lengua y literatura como experiencia comunitaria. En el aula, la clase de lengua y literatura debe ser entendida como una escritura y lectura realizada en simultaneidad, una práctica generalizada, pero diversa. Para Bolívar y Gordo (2017), es el docente el responsable de favorecer este ideal comunitario que depende de la voluntad de los individuos de compartir, esto implica, para el autor, que se extraiga el componente académico de la materia para responsabilizar a cada sujeto de dotar a los textos de un valor personal. En este sentido, el entorno ideal para el aprendizaje de la lengua y literatura es aquel en el que se saca a los estudiantes del salón de clases para acercarlos a la vida. Este acercamiento, no debe ser netamente espontáneo, pues el conocimiento del profesor sobre sus estudiantes ayuda a juntarlos con el texto.

El profesor de literatura es quien sugiere, motiva, busca, explora, conoce y discierne

con el estudiante sobre los gustos literarios y necesidades de los estudiantes como nuevos lectores. Debe identificar quién es su discente y qué necesita este para iniciar su proceso lector que le ayude a comprenderse y comprender la humanidad. (Bolívar y Gordo, 2017, p.204)

Hay un elemento de comprensión de las audiencias para cultivar la experiencia estético-literaria, entonces el entorno de la clase de lengua y literatura debe de verse intervenido por un conocimiento mutuo entre sujetos. Es este conocimiento el que fomentará el desarrollo de una relación positiva entre alumno y maestro, muy similar a la situación descrita por Rancière (2010). Bolívar y Gordo se suman así a los propuestos de Scolari (2013) acerca de las NT que dan prioridad al entendimiento de los individuos y de las narrativas que mejor puedan empatar con estos.

Dentro del aula, debe mantenerse el sentimiento de iniciación en la literatura, en el sentido de que cada texto abordado no representa la repetición de una serie de ejercicios preplanteados; por el contrario, cada texto deberá ser concebido como una serie de operaciones de juego y comprensión distintas, es en esta situación cuando la diversidad provista por las TACs beneficia a la formación de un mejor entorno de aprendizaje. Con su aplicación es posible plantear proyectos que involucren el uso de distintas tecnologías sin que estas se repitan en el trabajo de un texto a otro. Así es posible dentro de una unidad proponer la creación de un podcast o de un *roletweet* (tuitear asumiendo la identidad de determinado personaje) y, en la siguiente, adoptar un ejercicio de escritura colectiva en redes o mediante el uso de la nube.

En palabras de Colomer (2005), el itinerario literario debe ser variado en sus tipos y valores, pues consta de un acto de ayudar al estudiante a acceder a la literatura. Esto no es un llamado a la desestructuración del aprendizaje, es un llamado

a la inclusión de la creación de ambientes dentro del rol del docente. Franco (2012) denota cómo es la propia relación del docente con la literatura la que influye en la creación de estas experiencias, qué concepciones tenga de esta, qué conexiones sea capaz de plantear, qué textos resuenen más con su subjetividad influyen sobre su capacidad para transferir al estudiante los valores necesarios para que este continúe su formación lectora por sí solo. Munita (2016) profundiza en esta y concluye a partir de sus lecturas de Turner (2009) y Dreher (2003) que es la identidad lectora el factor definitivo para moldear la relación entre estudiantes, docentes y textos aplicado al aula de clases, esto querrá decir que dichas identidades, con sus respectivos bagajes de lecturas (sobre los que también deberá tomarse consciencia), son las que interactúan y deciden acerca del valor de un texto en particular, si este modifica sus saberes o no, o de la misma literatura, cuando de juzgar su experiencia se trata (si la literatura aporta a, expande mi vida).

Munita (2016) también realiza una reflexión acerca de los estudios de Lundberg (1993), Morrison (1999) y McKool (2009) que demostraron que un buen hábito lector en el docente no solo era equivalente a mayores niveles de éxito y motivación en la clase, sino que los volvía más propensos a conducirse por medio de didácticas más eficaces en este campo, desde proyectos novedosos hasta recomendaciones de textos e incluso la ampliación de espacios de lectura, que producen contagio literario, amor por la literatura. Munita (2016) concluye, que un entorno de aprendizaje de la lengua y literatura, en el cual el profesor no sea sujeto de motivación en primera instancia o no esté dispuesto a hacer pública su pasión por la literatura, será la receta para un espacio infructuoso en cuanto a educación literaria o generación de lectores. Para evitar esta situación, a la vez de dejar de depender en la relación docente-texto, el docente debe adentrarse en espacios de reflexión de su

práctica y tomar consciencia de que el fin de sus conocimientos es la socialización (Munita, 2016).

No solo se necesita de un profesor encantado con la experiencia estética literaria, el poder comunicarla y saber cómo trasladarla de la subjetividad al aula de clases es fundamental, es decir, el docente debe asumir el rol de diseñador de experiencias, similar a las estrategias empleadas por la NT, sea mediante la autoexploración o el aprendizaje de nuevas didácticas a partir de propuestas o el estudio teórico. Munita (2016) desacredita la relación que señala que un buen lector es igual a un buen mediador, para él, esta posee matices que impiden que el contagio y por ende, el aprendizaje, se den de manera efectiva. Sea que se trate de un conflicto a nivel individual o pedagógico, el autor señala que llegar a establecer una relación absoluta es imposible, sobre todo si se toma en consideración la existencia de otros factores que usurpan el rol de mediadores entre sujetos y cultura. Este escenario socavaría el trabajo de autores como Altamirano si se tomara como absoluto, pero su función es la de demostrar que el perfil de profesor que se va a ocupar del contagio literario no radica únicamente sobre su “amor al arte”.

Pero la creación del entorno literario no depende únicamente de la escuela o los sujetos que recorren la experiencia de una clase de lengua y literatura, hay factores externos que pueden dificultar que dentro de la escuela se produzcan los entornos ideales: lo que se piensa de la literatura en determinado momento de la historia, las propuestas editoriales y curriculares intervienen en la creación de un espacio diseñado por el trabajo conjunto de docentes y estudiantes, pues terminan influenciando sus lecturas e incluso qué textos son elegidos para la lectura (Franco, 2012). Munita (2016) interviene nuevamente y añade que la fijación con la utilidad de la literatura como herramienta para el desarrollo del lenguaje merma y

desestructura su manipulación por parte de los docentes, pues no representa la totalidad de la experiencia literaria, por el contrario, la formación de diálogos y la comunicación de las experiencias individuales responden a un orden de estructuración del pensamiento más propensas a explotar las riquezas de la literatura.

Como continuación de la propuesta de Franco y Munita, se puede colocar el trabajo de Trujillo como referente para solucionar el problema de la influencia externa en el entorno hiperespecífico al interior del salón de clases. Trujillo (2018) coloca más peso sobre el docente de lengua y literatura cuando explica que para realizar la decisión más informada posible acerca de qué textos elegir para el salón de clases es necesario que el individuo tenga un conocimiento extenso del corpus literario en función de salvar lo que ella denomina como “resistencias a la lecturabilidad”. La cátedra de lengua y literatura deberá de ayudarse de las potencialidades de la escuela actual para reducir la resistencia a lectura. Las NT, por ejemplo, son un medio para facilitar la comprensión de los textos literarios, así como una buena fuente de referencias para realizar un mapeo del corpus literario de actualidad.

Esta idea no se desapega de la guía que ofrece Trujillo (2018), quien, al igual que Bolívar, Gordo y Scolari, piensa que el conocimiento de los perfiles lectores es necesario para la educación literaria, las NT, ayudan a la ideación de un imaginario de posibles textos que puedan ser utilizados o referenciados dentro de las clases, pero Trujillo no es idealista e indica que incluso con este conocimiento establecer el pacto lector-texto puede ser difícil. Trujillo continúa “De aquí que el acompañamiento, la mediación resultan ser indispensables. Saber qué leen, cómo leen y cómo están construyendo significados permite intervenir y auxiliar antes, durante y después del proceso lector” (Trujillo, 2018. p. 61).

3.4 Cómo Evaluar el Cambio

A continuación, procede un análisis de los modelos evaluativos presentados por Llorente. Las tablas mostradas a continuación consideran las aproximaciones al aprendizaje del *e-learning*, *b-learning* (aprendizaje que combina el entorno online con el espacio escolar) y *m-learning* (aprendizaje mediante dispositivos móviles), es decir, actúan como guías para la evaluación de procesos de aprendizaje activos, multimodales y transmediáticos. Estas fichas contemplan el uso de competencias digitales por parte de estudiantes y docente, con la capacidad de discriminar los recursos más apropiados para su trabajo, cuyo producto final puede presentarse de maneras variables, sean por medio de alternativas propuestas por el docente o nacidas de los estudiantes.

Este primer cuadro es utilizado para asistir un proceso de discriminación de contenidos intelectuales a mano del estudiante que autorregula su aprendizaje. Dicha discriminación involucra la aplicación de un criterio crítico de selección para identificar qué textos son o no pertinentes para el tema abordado en el aula de clases dentro de una escala cualitativa que le permite al estudiante expresar un criterio sobre los contenidos mediáticos con los que ha entrado en contacto.

Tabla 3

Ficha evaluativa 1

Fuente: Elaborada por Llorente (2015. p.100)

Nodo: Formación presencial/a distancia/virtual. Duración: 60 minutos.										
Actividad 1: Cumplimente el cuadro que a continuación le presentamos señalando una definición para cada una de las modalidades de formación que se le ofrecen, las características fundamentales que para usted tienen las mismas y las TIC que para usted fundamentalmente se pueden aplicar en cada una de ellas. Justifique las aportaciones realizadas.						Duración: 60 minutos. Dificultad: mínima.				
						Pertinencia			Idioma	
Tipo		Fundamental	Interesante	Para ampliar	E	I	O	E	I	O
LORENZO, G. (2006): De la educación a distancia a la educación virtual, Barcelona, Ariel, 56-63.		PDF	X		X					
LORENZO, G. (2001): La educación a distancia. De la teoría a la práctica, Barcelona, Ariuel, 30-38.		PDF		X	X					
LORENZO, G. (2009): ¿Por qué va ganado la educación a distancia?, Madrid, UNED, 55-59.		PDF	X		X					
CABERO, J.: Presencial-Virtual-B-learning		PCI	X		X					
CABERO, J. y GISBERT, M. (2005): La formación basada en la Red, Sevilla, MAD, 11-14.		PDF		X	X					
Monográfico PIXEL_BIT B-learning		PDF	X		X					
LLORENTE, M. y CABERO, J. (2009): La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning), Mataró, DaVinci, 91-120 (I).		PDF	X		X					
LLORENTE, M. y CABERO, J. (2009): La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning), Mataró, DaVinci, 91-120 (II).		PDF	X		X					
LLORENTE, M. y CABERO, J. (2009): La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning), Mataró, DaVinci, 91-120 (III).		PDF	X		X					
BRAZUELO, F. y GALLEGO, D. (2011): Mobile learning, sevilla, eduforma, 15-31.		PDF	x		x					
Nodo: Diferentes modalidades. Duración: 270 minutos.										
Actividad 2: Identificación de aspectos diferenciales entre las distintas modalidades de formación: presencial, e-learning, b-learning y m-learning.						Duración: 60 minutos. Dificultad: fácil.				
						Pertinencia			Idioma	
Tipo		Fundamental	Interesante	Para ampliar	E	I	O	E	I	O

Otro aspecto destacable es el tipo de texto que está siendo evaluado por el discente, el ejemplo de Llorente considera el formato pdf como el utilizado para esta actividad exploratoria sobre las TICs, anticipando que los estudiantes no recurrirán a los repositorios de información tradicionales como wikis, diccionarios o enciclopedias en línea. Se considera que el estudiante tendrá la capacidad de, durante la fase investigativa, recurrir a fuentes más académicas con artículos en revistas especializadas o papers académicos, sin embargo, el texto digital no es la única alternativa existente en este proceso de discriminación.

Este modelo le permite al estudiante calificar recursos audiovisuales como fuentes de información válidas para ser compartidas dentro de la escuela, así se verá conducido a una toma de decisiones más críticas, pues requerirá de identificar la

información fundamental para su contexto. Dentro del espectro audiovisual, el discente podrá considerar contenidos educativos, por ejemplo, documentales tradicionales, programas o películas, sin excluir contenidos audiovisuales en plataformas, por ejemplo, Youtube, más cercanos a su consumo diario. Aquí cabe la posibilidad de que el estudiante considere como material de aprendizaje los contenidos provenientes de fuentes extracadémicas. Idealmente, el estudiante será capaz de distinguir si el videoensayo, crítica o comentario que consume en determinada plataforma presenta la información necesaria para el cumplimiento de la tarea, si es necesario complementarlo o si cumple una función estimulante para el proceso de aprendizaje; es decir, si el contenido expuesto en el audiovisual sirve como disparador de preguntas de investigación o motivación para profundizar en la investigación acerca del tema.

Conjuntamente a la calificación de fuentes, el modelo de Llorente propone que se determine la dificultad del proyecto o la investigación por realizar. La aplicación de distintos grados de dificultad comprende una métrica de la exigencia del trabajo planificado, considerando factores como la cantidad de tiempo requerida, la densidad y cantidad de bibliografía que deberá ser revisada o la complejidad del producto final. Este elemento no supone una fuente de “intimidación”, sino una guía actitudinal para el trabajo. Esta guía actúa de tal manera que al categorizar un proceso de aprendizaje como “difícil” o “complejo” el estudiante actúe de manera más selectiva y eficiente cuando sea presentado con una tarea, deberá explotar las competencias adquiridas a lo largo de su escolaridad para hacerle frente a un reto.

En cuanto al docente, el reconocimiento de un proyecto dificultoso deberá generar una respuesta en cuanto a su nivel de exigencia, sus expectativas en cuanto a resultados y en cuanto a qué tan amplia será su intervención en el trabajo de sus

discentes. Finalmente, el objetivo de categorizar un ABP desde esta forma de evaluación ayuda a evidenciar en docentes y estudiantes el nivel de desarrollo alcanzado en la materia. Hace falta hacer hincapié en que, inicialmente, la dificultad puede provenir del simple hecho de que la forma de trabajo es novedosa, por lo tanto, la dificultad radica en el proceso de insertar a un grupo de individuos en una práctica relativamente desconocida. La exitosa superación de un proyecto produce gratificación y, en consecuencia, prepara a los individuos para enfrentar proyectos progresivamente más desafiantes, el sentimiento de superación es esencial para tornar al aprendizaje una mejor experiencia.

También es necesario considerar que los contenidos de estas nuevas fuentes pueden ser consumidos de maneras más digeribles dependiendo del formato y que son capaces de proveer al estudiante con referentes culturales que tradicionalmente no se encontrarían en el libro de textos. Contar con acceso a artículos científicos, crítica de textos, comentarios informados, tutoriales, *breakdowns*, videos no cumple únicamente con el rol de expandir el repertorio de información del estudiante dentro de la escuela, borrando las barreras entre los contenidos que consume en casa y aquellos que usa para propósitos educativos esta práctica cuenta con una segunda función. Dicha función metaescolar es la de naturalizar para el estudiante el hecho de que se encuentra constantemente interactuando con un circuito comunicativo lleno de informaciones útiles para su vida, solo le hace falta desarrollar una capacidad de discernimiento cualitativo que lo ayude a aprovechar este fenómeno, esta se ve apoyada directamente por sistemas evaluativos como los de Llorente.

Es decir, este modelo promueve una discriminación de contenidos de todo tipo con el objetivo de calificar su capacidad de aportar a la construcción de conocimiento en clases, a la vez que se mantiene inclusivo de la cotidianidad del

estudiante que, accediendo a distintas fuentes, va construyendo su propia red de conocimientos y así, su propio entorno de aprendizaje conciliado con los productos que generalmente se considerarían de entretenimiento.

Otro aspecto que amplía este proceso evaluativo autorregulado, es la distinción idiomática de los contenidos revisados. Existe dentro de esta tabla un apartado para señalar el idioma nativo del contenido. Esta decisión de diseño está basada en el aspecto global de la web y nos comunica que el sujeto de aprendizaje de la escuela actual no se encuentra restringido por las barreras del idioma, es capaz de acceder a contenidos producidos internacionalmente gracias a las crecientes opciones de accesibilidad que presentan plataformas informales como Youtube, que apunta a un ejercicio de traductoria del material a disposición en ellas para obtener un mayor alcance de audiencias, tendencia que sirve al propósito educativo.

Una añadidura interesante sería incluir dentro del modelo de Llorente formatos de accesibilidad orientados a estudiantes con necesidades educativas especiales, pues así no solo se amplía la cantidad de fuentes de información, sino que el mismo proceso de selección de contenidos reconoce y valida las diversidades dentro del salón de clases. Así, el estudiante que pertenezca a estos grupos no solo encontrará alternativas educativas más accesibles que las que encontraría en la escuela tradicional, sino que, presentándolas a su comunidad de aprendizaje, pondría en práctica un ejercicio social de empatía y aceptación de diferencias con sus pares, que se pueden beneficiar del conocimiento encontrado indistintamente de su formato.

La tabla número 2 de Llorente concierne a un proceso de selección y calificación, basado en pertinencia y utilidad, de la información obtenida durante los procesos investigativos y establece criterios para evaluar el aprendizaje integrado y autorregulado del estudiante con el docente como su corregulador. Este cambio de

modalidad implica que ahora el sujeto crítico pasa a ser el docente, quién deberá, mediante la revisión procesual de las actividades del estudiantado, decidir si se ha cumplido con el uso mínimo de competencias lectoescritoras críticas durante estos procesos.

Tabla 4

Ficha evaluativa 2

Fuente: Elaborado por Llorente (2015, p.101)

Ha tenido en cuenta...	S	N
Las diferentes definiciones propuestas por distintos autores antes de formular la suya.		
El comparar las opiniones mostrada por diferentes autores.		
Justificar los comentarios y propuesta realizada.		
Indicar qué medios pueden ser utilizados de forma conjunta en las tres modalidades propuestas, y cuáles son más específicos de alguna acción concreta.		
El diferenciar, y localizar, las características específicas de cada una de las modalidades que se le han propuesto.		
Que las aportaciones sean amplias.		

La tabla número 2 desempeña la función de actualizar el uso de listas de cotejos por un modelo simple pero crítico que no se limita a la calificación de un producto final, sino que supervisa y guía, de ser necesario, el camino del estudiante a la construcción de su propio conocimiento. A continuación, se propone una explicación del proceso de actualización y cómo se diferencia de las consideraciones generalmente aceptadas por la vieja escuela frente a la escuela actual.

En primer lugar, concordando con la raíz constructivista a la que responde este modelo educativo, se mide si el estudiante fue capaz o no de producir sus propios criterios o planteamientos post investigación (Tabla 2). Este primer punto podría verse como una reformulación de la evaluación tradicional de carácter acumulativo que exige únicamente una variedad de fuentes de investigación, frente a cómo las fuentes consultadas derivaron en un acto de generación de ideas propias del estudiante. Este acto propositivo está acompañado de uno comparativo, en que se

determinará si el estudiante fue capaz de contrastar la información entre autores, marcando semejanzas y diferencias, encontrando puntos de síntesis o informaciones complementarias en lugar de contar únicamente con un bagaje de teorías flotantes, desconociendo la pertinencia de cada una para sus necesidades educativas.

Como un tercer paso, se exige del estudiante una justificación de su propuesta planteada. Este punto representa el viaje del estudiante a través del complejo proceso de superar el reproducir los contenidos adquiridos de la lectura de un autor, para convertirse y reconocerse a sí mismo como autor, siendo crítico de la información que seleccionó y de sus propios procesos que lo llevaron a esa selección.

Desde la posición autorial, el estudiante puede experimentar no solo un nivel de producción más elevado y apegado a los formatos académicos que encontrará en la educación de tercer nivel, sino que lo empoderará como sujeto de aprendizaje, en lugar de permanecer como un recolector de citas u autores, figura que compaginaba dejó de familiarizarse con la escuela desde el siglo pasado. La acción de tener que defender su teoría, además, implica un manejo considerable de la función persuasiva del lenguaje, lo que lleva a un escenario de aprendizaje doble: no solo se produce a partir del contenido y se supera la noción de “conozco estos autores”, sino que el estudiante se desempeña como comunicador de su producto intelectual o de conocimiento. González (2006) critica a la escuela por haber enfocado el aprendizaje de la lengua y literatura principalmente en la lectura, un enfoque monodisciplinar que obvia que, mediante la escritura, en este caso la producción de textos de varios tipos, se consigue una aprehensión más amplia de la experiencia literaria.

Este aspecto de su crítica encuentra reposo en esta figura del estudiante tornado autor. Los otros tres puntos que Llorente ubica dentro de su mapeo del proceso de aprendizaje del estudiante, ponen a dialogar al sujeto con del contexto de

los discursos inclusivos de las TICs y el aprendizaje como acto comunicativo. El primero (punto 4 dentro de la tabla), exige al estudiante pasar por un proceso de discriminación muy similar al realizado durante la fase de investigación, solo que lo obliga a sopesar qué herramientas tecnológicas le serán más fáciles de utilizar para alcanzar su objetivo o cuáles serán las más idóneas. La diferencia principal con los modelos de evaluación de la vieja escuela yace en el hecho de que esta no era capaz de considerar este segundo proceso selectivo dentro de su discurso, es decir, esta introducción es completamente novedosa.

Llorente, anticipándose a la organicidad del salón de clases, una vez más, propone que como mínimo los estudiantes cuenten con tres opciones de producto que puedan presentar frente a la clase, pero este aspecto responde únicamente a la necesidad básica de brindar alternativas al estudiante para orientarlo, nuevamente, hacia la toma de decisiones. Si surgen propuestas o diferentes aproximaciones como parte del proceso de investigación, este aspecto debería darles cabida para promover aún más la creatividad dentro del aula y la agencia del estudiante sobre su aprendizaje, así como la aplicación y desarrollo de habilidades por las que se interesen particularmente.

El quinto punto requiere de una deconstrucción de las TACs. Así como se seleccionó la información más pertinente, el estudiante, por medio de su conocimiento de distintos recursos, deberá sopesar cuál de aquellos que yacen a su disposición servirá mejor para realizar la tarea propuesta. En esta disección de la tecnología se desempeña un criterio sobre las mecánicas y las aplicaciones de cada herramienta a favor del aprendizaje.

Cada aspecto de los proyectos de aprendizaje de la escuela actual deberá estar atravesado por esta doble crítica, la del texto y la de la herramienta, en su mayor

capacidad, para diferenciarse de las alternativas relativamente pobres que ofrecía la escuela de antaño: material de escritura, uso de softwares básicos como Word o PPT, etc. El ejercicio de estudiante como crítico conduce al aula hacia un panorama de mayor variabilidad, en el cual la flexibilidad por parte de estudiante y docente mediará entre procesos de aprendizaje y productos del aprendizaje. Esta mediación consiste en la superación de un modelo evaluativo rígido por uno que valide las elecciones tomadas por los estudiantes en cuanto a qué formas de trabajo prefieren adoptar, a los productos distintos que elige presentar, que no lo eximen de un desarrollo universal de las cuatro macrodestrezas de la lengua, pero lo ayudan a privilegiar y descubrir sus fortalezas conforme adquiere conocimientos acerca de un tema específico. Por este motivo, tanto discursos como didácticas demandan de modelos evaluativos que se ajusten a principios constructivistas contemporáneos que asistan a los individuos a realizar un autodescubrimiento de sus potencialidades, a la vez que los moldea para ser sujetos capaces de adaptarse a una sociedad cambiante que está en constante búsqueda de soluciones a sus problemas, problemas que no pueden ser medidos de manera única ni solucionados por personas enseñadas a proceder de una sola forma ante el mundo.

Finalmente, el sexto punto no es sino el devenir de los cinco anteriores. La amplitud de aportaciones es el refuerzo de la idea de que el profesor no es aquel recipiente de conocimiento cuyo acceso es el objeto de deseo y lucha del estudiante, ni quién se apropia de los saberes del lenguaje y de la literatura como diría Rancière. La evaluación puede contribuir a la emancipación buscada por dicho autor, liberando al sujeto a la vez que lo responsabiliza de la creación de sus espacios de aprendizaje y reconciliando las relaciones de poder en el aula, forzadas por sistemas jerárquicos que se sustentan a partir de sus propias reglas, sin considerar la ecología mediática y

social que los rodea. Este punto garantiza la destrucción de este imaginario, al mismo tiempo que concilia las distancias entre profesores y estudiantes, rompe con los esquemas jerárquicos y enriquece la educación a través de la voluntad de comunicar aquella experiencia de aprendizaje grupal o altamente individualizada que se ha tenido.

En cuanto a los criterios de evaluación, la propuesta de Llorente es la que menos difiere de los modelos de evaluación de la vieja escuela, esto se debe a que toma en cuenta dos elementos permanentes en ambos modelos educativos, el primero siendo la comprensión de contenidos y el segundo, el desarrollo de las competencias abarcadas por la materia asignada o en términos de la autora, la claridad de la respuesta ofrecida (véase Tabla 3). La escala se conduce dentro los parámetros esperados, con números que van de menor a mayor de acuerdo al desempeño del estudiante, pero las similitudes con otros modelos de evaluación terminan ahí, debido a que conocimientos y destrezas se ven rodeados por un tercer elemento, el tecnológico, que encaja dentro de la actitud activa que debe tomar el aprendizaje de la escuela actual para la resolución de problemas.

Figura 5

Ficha evaluativa 3

Fuente: Elaborada por Llorente (2015. P.102)

ESCALA DE VALORACIÓN				
CRITERIOS DE VALORACIÓN	1	2	3	4
Comprensión de la actividad.	No se comprende la actividad planteada. No se realiza.	Demuestra poca comprensión de la actividad Muchos de los requerimientos de la tarea faltan en la producción o respuesta.	Demuestra comprensión de la actividad. La mayor cantidad de requerimientos de la tarea están comprendidas en la respuesta.	Demuestra total comprensión del problema. Todos los requerimientos de las tareas están incluidos en la respuesta o producción.
Claridad de la respuesta ofrecida	No satisface prácticamente nada de los requerimientos de desempeño. No aplica los contenidos presentados para la realización de la tarea y no identifica ni las definiciones, ni las características, ni las TIC que se utilizarán.	Satisface parcialmente los requerimientos de desempeño. Ofrece todas las definiciones, las características, y las TIC que se utilizarán, pero de forma muy limitada, y con algunos errores de ubicación entre las tres opciones planteadas.	Satisface los requerimientos de desempeño. Ofrece todas las definiciones, las características, y las TIC que se utilizarán. Las respuestas son amplias, pero se observan algunos errores de ubicación entre las tres opciones planteadas.	Satisface completamente los requerimientos de desempeño. Ofrece todas las definiciones, las características, y las TIC que se utilizarán, y lo hace además de forma amplia. No se observan errores entre las tres opciones planteadas.

En cuanto a la comprensión se refiere, Llorente no se limita a plantear “comprensión” como el supuesto entendimiento de los contenidos a los que se han expuesto los estudiantes, en su lugar, la comprensión abarca que dicho entendimiento se extienda hacia el problema que se resolvió a partir de la planificación diseñada por el docente y de su contexto de producción, es decir que el estudiante entre en conexión directa con la realidad durante el aprendizaje. Por lo tanto, el producto de evaluación, generalmente entendido como un examen o una tarea, pasa a denominarse solución o respuesta al problema establecido. Esto quiere decir que el producto final no solo diferirá de los formatos tradicionales de los trabajos escritos, sino que cobrará pertinencia fuera del contexto escolar. Lo que se mide, en este caso, es la capacidad del estudiante de responder ante las dificultades que presenta una realidad en particular haciendo uso del conocimiento que, como sociedad, tenemos a nuestra disposición, una práctica que resulta mucho más relevante tanto para un

entorno laboral como para uno que busca generar cambio social ante las problemáticas contemporáneas.

La experimentación de la realidad, a pesar de la distancia generada por el académico, es crucial para los discursos comunicacionales y sus predicados acerca de cómo debería enseñarse la lengua o cómo se debería enseñar en general. Sea que se trate de una experiencia estética o una problemática actual, que pueda ser o no de preocupación inmediata para el estudiante, crea nexos entre discentes y el conocimiento en sus propios términos. Estos discursos optan por nuevas didácticas y modelos evaluativos de dichas experiencias, procurando que la escuela sea el espacio de experimentación seguro en que se creen estas relaciones, sin que la misma se excluya del “exterior” para el que prepara al alumnado.

En cuanto a la evaluación de competencias, se realiza la introducción de las competencias tecnológicas y digitales dentro del formato de evaluación tradicional. Esto quiere decir que las cuatro macrodestrezas de la lengua y literatura (leer, escribir, hablar y escuchar) se evalúan desde dos contextos distintos, el análogo y el digital, en el que las cuatro se juntan en sus respectivos procesos de producción o recepción y de manera más compleja cuando todas se integran por medio de vías audiovisuales, adicionalmente a la capacidad técnica que tenga el estudiante para el manejo de las TICs (Arosemena, Cortés y Murillo, 2013).

Probablemente el aspecto más conflictivo de abordar, desde una perspectiva temporal, es el hecho de que el estudiante demuestre su dominio de diferentes tecnologías a lo largo del proyecto o que su trabajo se conduzca de la manera más transmediática y multimodal posible en un periodo breve. Considerando que el nivel más alto en la escala de valoración solo podrá ser alcanzado por el estudiante que no solo haya dominado la autorregulación y autonomía en su aprendizaje, sino que se

haya desarrollado en un contexto de aprendizaje de escuela incorporada a lo largo de su vida, es decir, que las didácticas que se proponen representen un proceder natural para el alumno, es necesaria la crítica a los modelos evaluativos revisados, pues su nivel de exigencia para la escuela es alto.

Se sugiere, en este caso, que la demostración del dominio tecnológico a tan alto y variado nivel, se reserve para individuos que estén por finalizar su proceso de escolaridad, que ya cuenten con un bagaje de tecnologías a su disposición para la creación de los mejores productos posibles, así como una evaluación más clara y transparente debido a que bajo estos supuestos debería ser más que evidente el trayecto de su proceso de aprendizaje. Este modelo estudiantil parte de la suposición de que el individuo se haya desarrollado en un contexto educativo consistente, someter a un sujeto extrañado a este tipo de educación a estas evaluaciones lo pone en desventaja, debido a que puede ser contraproducente para su aprendizaje, frustrando las intenciones de la escuela. Debido a esta dificultad el cambio deberá ocurrir a nivel sistemático para que el panorama educativo de un determinado territorio sea similar y no represente una dificultad adicional para el estudiante, esto quiere decir que es necesario desplazar los viejos modelos educativos a gran escala, de lo contrario, los beneficios de los nuevos discursos se perderían.

Además, la misma capacidad del alumno para plantear diferentes aproximaciones es otro objeto de evaluación, por lo que se vuelve a hacer énfasis en reservar este nivel de exigencia para estudiantes de niveles superiores acostumbrados a un ABP. La necesidad de inmediatez puede ser un obstáculo al momento de plantearse una evaluación coherente del aprendizaje, que, bajo cualquier circunstancia, es un proceso longevo. Llorente, pasa por alto las dificultades que su diseño podría implicar, así la autora critica y ubica las ventajas y desventajas de su

modelo, complementadas por las observaciones ya realizadas.

Podría creerse que con la propuesta de Llorente se puede solidificar modelos de aprendizaje de lengua y literatura más integrados, que el camino está, por lo menos a grandes rasgos, trazado, que solo hace falta seguirlo, pero es necesario identificar a los obstáculos que la aceptación de dichos discursos implican, no puede concebirse el cambio de un modelo a otro sin sopesar y advertir sus falencias. En consecuencia, en un segundo momento, que no nos enclaustra en el entusiasmo por el cambio, prospera la crítica constructiva hacia esta corriente de discursos, que le permite anticiparse a las dificultades que afloran a lo largo de su desarrollo y someterse a procesos de actualización e integración constantes. Llorente (2015) sopesa las ventajas y desventajas de su propia propuesta:

Tabla 6

Ventajas y desventajas del modelo evaluativo de Llorente.

Fuente: Elaboración propia a partir de Llorente (2015).

Ventajas	Desventajas
Los alumnos se convierten en unos actores activos en su propio proceso de aprendizaje, y llegan a tener una identidad formativa más allá de los contextos tradicionales de aprendizaje.	Existe más un desarrollo tecnológico que modelos conceptuales de actuación educativa y formativa.
Centrado en el estudiante. Es decir, cada alumno elige y utiliza las herramientas que tienen sentido para sus necesidades y circunstancias particulares.	Su creación exige de profesores y alumnos una fuerte capacitación conceptual y tecnológica.
Los alumnos adquieren el control y la	Limitado control institucional sobre el

responsabilidad sobre su propia acción	proceso y el producto.
formativa.	
<p>Son fáciles y amigables de construir, manejar y desenvolverse sobre ellos, pues tienden a desenvolverse y construirse bajo herramientas Web 2.0; es decir, pueden poseer una casi ilimitada variedad y funcionalidad de herramientas de comunicación e interacción.</p>	
<p>El derecho de autor y la reutilización recaen sobre el sujeto pues él, y no la institución, son los dueños de los contenidos e información creada y elaborada.</p>	
<p>- Aumento de la presencia social, Son entornos abiertos a la interacción y relación con las personas independientemente de su registro oficial en los programas o cursos; es decir, potenciación con ellos de acciones formativas tanto formales, como no formales e informales.</p>	

Cabe la posibilidad de calificar el sopeso de Llorente como sesgado, sin embargo, muchas de sus consideradas fortalezas corresponden fácilmente a los enunciados de los discursos comunicativo-pedagógicos, sus ventajas son las ventajas de la escuela actual, mientras que cada una de sus debilidades podría ser afrontadas

directamente. Siguiendo un orden inverso, la tercera debilidad enlistada por, el limitado control institucional, Llorente será analizada a continuación. El limitado control institucional puede resultar beneficioso para un modelo que se apega al anti institucionalismo y antiacademicismo, sobre todo si se considera que las respectivas autoridades a cargo de la educación no embarcan a la educación en el camino para alcanzar la escuela actual. Si las propuestas pedagógicas surgen a nivel personal o institucional, dependiendo de la libertad con la que cuenten planteles y docente, estos pueden diferir positivamente de los macromodelos educativos.

En lo que concierne al producto final, la variabilidad es una complejidad que deberá ser aceptada, tanto en evaluación como en conocimientos adquiridos, pero que en teoría debería reducirse conforme los discentes mejoren en su construcción del aprendizaje y gestión de los proyectos que la escuela les plantee, pues se habrán vuelto diestros en la toma de decisiones relacionadas al aprendizaje.

La segunda debilidad, la exigencia de una capacitación tecnológica, puede responderse mediante el uso de las mismas TACs por parte de los docentes, individuos capacitados para crear sus EPAs a partir de un autoconocimiento más definido que el de un estudiante o colocándose, creando espacios de capacitación técnica para la creación de EPAs más eficientes que luego puedan ser transmitidos a los estudiantes. La propia red ofrece recursos para la actualización docente o repositorios para compartir didácticas activas y transmediáticas como es el caso de transmedialiteracy.org, el mayor obstáculo resulta la disposición del docente.

Finalmente, la primera debilidad, la falta de desarrollos conceptuales, es la más difícil de abordar, tiene una exigencia alta de tiempo y capacitación, así como un espacio reducido para el desarrollo de modelos conceptuales: la universidad, la academia. Sin embargo, conforme se difunda la idea de la educación asincrónica y se

vuelvan más comunes las nociones impartidas por los nuevos discursos, surgirá un mayor interés académico para el desarrollo de nuevas teorías de soporte. Eso considerando únicamente el espacio formal, pues desde el espacio informal o intermedio podrían darse iniciativas para una actualización teórica, procesos de investigación y demás para intentar igualar el paso de la industria tecnológica. Sea en red o en espacios físicos, yace quieta la idea de crear espacios de investigación y soporte fuera de la academia. Con este último punto coincide Llorente quien remarca la necesidad de llevar a cabo investigaciones en el tema de las EPAs. La autora señala dos motivos fundamentales para esto:

En primer lugar, porque aunque son ya amplias las referencias bibliográficas que podemos encontrar al respecto que abordan la temática de los EPAs (Adell, y Castañeda, 2010; Arenas, 2008; Arrizabalga, 2010; Atwell, 2010; Ivanova, 2010; Whittaker y Cann, 2010), se pueden considerar como narraciones teóricas sin aplicaciones prácticas a través de modelos o estudios de investigación que validen las propuestas metodológicas y curriculares efectuadas; y por otro lado, porque se plantea como modalidad de enseñanza y aprendizaje que nos ofrece un amplio abanico de posibilidades debido a su flexibilidad y a que son herramientas sociales, abiertas, centradas en el aprendiz, y que convierten a los sujetos del proceso de formación en actores activos de su propio conocimiento. (Llorente 2015).

A manera de síntesis del trabajo de Llorente, puede referirse a su construcción de nuevos modelos evaluativos como un ejemplo concreto de búsqueda de una evaluación auténtica, en palabras de Becerril, Castelló y Liesa (2018). Dicha forma de evaluar es caracterizada por estas autoras como un modelo que contempla la calidad funcional, calidad de actuación, calidad de resolución de problemas extraacadémicos, verosimilitud y de inclusión-resolución de problemas que

responden a la cotidianidad de los estudiantes. Todas estas características son encarnadas por los modelos de Llorente al pie de la letra, lo que los califica como un modelo pertinente para la nueva cultura evaluativa.

Como alternativa a la propuesta evaluativa de Llorente, Moral, Neira y Villalustre (2016) optan por el uso de las rúbricas de NETS (2008) y Krumsvik (2007) (cuyo modelo evaluativo se asemeja mucho a la Taxonomía digital de Bloom elaborada por Churches en 2008). La primera rúbrica de NETS basa la evaluación en los niveles de creatividad, comunicación, manejo de información, pensamiento crítico, ciudadanía digital y aplicación de los conceptos de las TICs. La rúbrica de Krumsvik, la más antigua de la triada, contempla una evaluación de la competencia digital a partir de las dimensiones informacional, tecnológica, multimedia y comunicativa. Mientras que estas dos alternativas utilizan los mismos principios que Llorente aplica sin ser tan explícita, se debería favorecer el modelo que esta propone basado en los factores de contemporaneidad y desarrollo, puesto a que en la revisión de sus fichas puede evidenciarse la evolución de las bases de estos otros autores, así como un mayor nivel de especificación en torno a qué elementos se evalúan a lo largo de distintos procesos.

Capítulo 4: Didácticas, Ejemplos y Casos Exitosos

4.1 El *Booktrailer*

Ballester e Ibarra (2017) indican como uno de los fenómenos comunicativos más relevantes que surge con el auge de las nuevas tecnologías de la comunicación es la creación de relatos digitales. La escritura de un relato digital es una práctica que condensa e integra naturalmente las necesidades del estudiantado y las nuevas didácticas de la lengua y literatura por su capacidad de integrar competencias específicas al área de conocimiento al mismo tiempo que necesitan de una gestión del uso de tecnologías y plataformas distintas para su desarrollo.

El relato digital como estrategia pedagógica resulta un abordaje educativo “por ambos frentes” (la adquisición de competencias lingüísticas y literarias, tanto como digitales comunicativas) del actual paradigma educativo. Este relato, generalmente transmediático, pone a prueba el manejo del estudiante de las herramientas a su disposición, implica el uso de conocimientos teóricos y prácticos, promueve las dimensiones emocionales (empatía) y sociales del estudiante, al mismo tiempo que presenta una oportunidad aprendizaje “en sus propios términos”, lo que ayuda a garantizar cierto atractivo, una recepción positiva de las lecturas y actividades realizadas en determinado proyecto.

Adicionalmente el relato digital es adaptable a un modelo de proyecto integrador pues puede ser utilizado para comunicar conocimientos ajenos a la lengua (de otras materias o que deberán de ser investigados) e incluso de emplear los distintos lenguajes aprendidos a lo largo de la escolaridad, sin limitarnos al uso de más de un idioma. Esto quiere decir que entran en juego también los lenguajes cinematográficos, la composición de imágenes e incluso la interactividad, así como las formas de escritura y lectura propias. Ballester e Ibarra (2017) nos proveen con

un ejemplo de aplicación relativamente sencilla que introduce la renovación al acto educativo: el *booktrailer*, herramienta de carácter transmediático que busca la elaboración de un tráiler acerca de un texto determinado.

Las estrategias de vinculación entre conocimientos radican en el centro del aprendizaje transmediático y la elaboración de narrativas digitales, los productos generados por estas, tienden a volver explícito un aprendizaje compaginado con la realidad externa a la institución educativa. En cuanto al aspecto cultural de estas dinámicas, se puede observar explícitamente como se establecen relaciones entre literatura y comunicación con pintura, fotografía, videojuegos o cine, como es el caso del *booktrailer*.

El *booktrailer* representa una didáctica interdisciplinaria privilegiada por su doble alcance, le ofrece al maestro la oportunidad de presentar una lectura en un lenguaje distinto, más propenso a la motivación, así como un disparador más efectivo de preguntas y expectativas en torno a la lectura. En el otro extremo, el estudiante se convierte en el receptor de un producto audiovisual y uno literario, en el supuesto de que sea el docente quien haga uso de esta narrativa. Si en cambio, el estudiante es el responsable de la creación de un *booktrailer*, deberá poner a prueba sus conocimientos sobre el texto leído, literatura y producción audiovisual. Ballester e Ibarra (2017) llaman a esta situación como un contexto de recepción doble en que es puesto a prueba el criterio de selección de textos a la vez que se apela a varias sensibilidades para establecer un contacto con el texto.

Pero este ejercicio no permanece únicamente dentro del reino de las operaciones cognitivas o la aplicación de competencias. Por medio del *booktrailer*, el estudiante es conducido a un proceso introspectivo que le arrojará preguntas guía de manera espontánea, pues el sujeto se verá enfrentado a un desafío, el de comunicar:

¿Qué es lo que más disfruté de la lectura? ¿Qué personas, temas o situaciones considero más importantes? ¿Qué sentimientos experimenté con este texto? ¿Cómo puedo transmitir mi gusto o disgusto con la lectura haciendo uso de otras herramientas? ¿Qué imágenes, preguntas y mensajes permanecieron conmigo aún después de concluida mi lectura?

Considerando estos cuestionamientos mínimos como aquellos que involucra el proyecto de elaborar un producto audiovisual en relación a lo literario, el discente se autoevalúa como lector y reflexiona, cumpliendo con las magnas de los discursos pedagógicos comunicativos, al mismo tiempo que logra un aprendizaje que integra tecnologías y productos relevantes para él o ella. La experiencia es mejor descrita por Ballester e Ibarra (2017) de la siguiente manera:

Pensemos a tal efecto, en la combinación de recursos y estrategias del lenguaje publicitario y fílmico que reúne para motivar a la lectura de un texto cuyo final no revela y que, por tanto, requiere de un lector activo para realizar las diferentes inferencias que va proponiendo y construir el significado, incluso, en ocasiones, a través de los diferentes vacíos o saltos argumentales que propone. (Ballester e Ibarra, 2017, p.50)

Finalmente, si se desea optar por ello, el producto final podría ser compartido en redes sociales o subido a una plataforma de preferencia, donde el trabajo del estudiante puede ser observado y validado más allá del salón de clases; esto implica que incluso la familia podría terminar participando de un trabajo que inicialmente se planteó en solitario, para la escuela.

Si bien podría juzgarse a esta didáctica de efectistas o netamente experiencial, pues en un principio podría parecer del todo ajena a la materia de lengua y literatura, es necesario insistir en un enfoque integrador de distintos códigos

de la lengua para descubrir el potencial de aprendizaje que está en oferta, este bien podría ser el caso de esta como de otras didácticas que aplican el uso de tecnologías de la comunicación. La selección de textos, imágenes, clips, y audio, además de la sobreentendida lectura, es una extensión de los cuatro actos principales de habla, escucha, lectura y escritura, en este caso la edición y la elaboración de un video no es nada más que la selección de contenidos comunicativos considerados eficaces por el discente. Introducida al lugar de ocio, la literatura adquiere una nueva percepción que reintroduce su potencial de generar aprendizajes significativos sobre sí misma y otras disciplinas. Otros beneficios indicados por Ballester e Ibarra son:

El trabajo con la competencia social, cultural y artística, puesto que la propia naturaleza del *booktrailer* fomenta su programación en dinámicas de grupo de diversa índole que requieren en definitiva, del trabajo cooperativo entre iguales para generar un producto de forma consensuada. Asimismo, su empleo en el aula desarrolla la vertiente más creativa del alumnado, ya que le permite experimentar con diferentes lenguajes para generar su propio producto, desde las distintas posibilidades de combinación de los elementos, la selección de los distintos recursos, la misma creación del guion, la forma de presentar el libro o incluso, la propia elección del título que pretende promocionarse. (Ballester e Ibarra, 2017).

Un segundo punto de quiebre que brota de este tipo de aprendizajes, ya mencionado por Vázquez, es el factor tiempo. El *booktrailer*, como otras didácticas que revisaremos, requieren de una gestión intensiva, con poco lugar para la improvisación. Cumplir paso a paso con una planificación de clases se torna un desafío tan grande como la producción del producto final. Docente y discente deben adquirir un sentido fuerte de responsabilidad con el objetivo de evitar el fracaso de este tipo de trabajos; se repite aquí, la necesidad de adaptar la cultura de aprendizaje

al contexto. Esta cultura implica la formación de nuevos hábitos de trabajo, la optimización de los recursos empleados para cada trabajo y un seguimiento cabal de las planificaciones docentes, como prácticas para ayudar a gestionar el tiempo (Heredia, Ordóñez, Romero, 2017).

Lo que no se podrá excluir de estos procesos es un enfoque multimodal e interdisciplinario en el proceder didáctico, que valide la enseñanza del maestro frente a realidad. La siguiente cita de Baquero (2014) hace hincapié en la importancia de ese tipo de didácticas interdisciplinarias como formas de acercarse a la lectura:

En este sentido lo más valioso de la interdisciplina no sería el cruce de las disciplinas para poner a flote el trabajo de los especialistas a partir de síntesis del conjunto de los conocimientos (la noción disciplinaria de la interdisciplina) sino la universalidad de las formas de conocer en la que caben, por supuesto, los saberes históricamente excluidos del discurso científico-académico, como por ejemplo, las tradiciones orales, la escritura de invención en el currículo escolar y también la relatividad del sentido, el quiebre de las “verdades monológicas”, el valor de la intuición, la transitoriedad del canon, la incorporación de nuevas emergencias tanto de autores como de textos; entre ellos, los que podría producir la escuela. (Baquero, 2014. p.40)

La cultura de aprendizaje solo puede reformarse gradualmente, por lo que deberán existir periodos de exposición, *trial and error*, para que se introduzca dentro del imaginario de todos los actantes educativos las nuevas operaciones cognitivas que tendrán lugar en el aula. Este periodo también podría aprovecharse como uno dedicado a pulir la ejecución de estos proyectos. Hay que advertir, aunque continúe comprometiendo a la pedagogía desde el factor tiempo, que estas nuevas didácticas no pueden simplemente “aparecer” en la escuela y llevarse a cabo a la perfección

espontáneamente, desde el planteamiento hasta la evaluación, el desenvolvimiento de estudiantes y profesores será objeto de una conciliada dualidad entre lo arduo y lo lúdico.

4.2 El Flipped Classroom

El *flipped classroom* o clase invertida no es una didáctica de aprendizaje nueva, puesto a su origen parte del enfoque comunicativo del aprendizaje de la lengua y literatura. Sin embargo, esta estrategia entra en el terreno del *blended learning* o *b-learning*, el aprendizaje complementario en espacios físicos y digitales, cuando se introducen a las TACs dentro de sus operaciones. Este modelo consiste en una inversión de roles dentro del salón de clases, en la cual es el estudiante quien dicta la clase a sus pares, mientras que el profesor se limita a corregir y evaluar lo expuesto, constituyendo así una forma de aprendizaje mínimamente guiado (Angelini y García, 2015). Su potencial yace en su capacidad para mejorar los procesos de aprendizaje trayendo a consideración de los estudiantes una óptica que generalmente sería manejada exclusivamente por el docente. Así, el estudiante deberá realizar decisiones cruciales en cuanto a cómo comunicar los contenidos determinados por el profesor, colocándolo en una posición protagónica cargada de responsabilidades.

Angelini y García (2015) dividen este proceso en dos etapas: un antes y un después de la clase. En el periodo “antes” o fase de *briefing* es donde se introducen las TACs dentro de la fórmula del *flipped classroom*, puesto a que el material preparado por el profesor, así como las tareas asignadas a cada estudiante pueden ser comunicadas por medio del uso de plataformas digitales de manera asincrónica, evitando así perjudicar el tiempo limitado que se tiene dentro de la materia. Este material puede abarcar desde lecturas hasta actividades previas que funcionen a manera de requerimientos que el estudiante deberá cumplir previo a la clase

presencial, cada tarea podrá ser realizada individualmente o en grupo y siempre estará disponible para que el docente realice la revisión de su desarrollo. Pasos, objetivos, roles y perfiles necesarios para el cumplimiento exitoso de la planificación o del juego son impartidos y comprendidos durante esta etapa, de manera muy similar a la adaptada por gamificación (que se analizará próximamente). Con la información en sus manos el estudiante deberá descubrir el siguiente paso por sí mismo: la acción, la actuación, el juego, ubicando al *flipped classroom* dentro de los procesos con enfoque activo.

Es especialmente importante para la acepción del *b-learning* de esta estrategia el “trabajo en solitario” desde casa, pues desde el ambiente cotidiano es posible reforzar la consciencia del estudiante sobre sus procesos de aprendizaje, su desarrollo de competencias y progreso personal, independientemente de si se le asignó un grupo o si el trabajo es individual. El trabajo desde el hogar también le permite al alumno descubrir su propia capacidad para gestionar aquello que aprende y su independencia de una institución educativa para lograrlo, pero esto no será posible sin el soporte tecnológico que tiene un efecto transformativo sobre lo que sería un espacio familiar, separado del academicismo, para el estudiante. Este acontecimiento, el cambio de un espacio de ocio por el de uno de aprendizaje lúdico, es efectivo para el aprendizaje de la literatura de acuerdo con Angelini y García (2015) debido a que le permite al estudiante expandir el universo literario explorado al convertirlo en el propio, al responsabilizarlo de su comunicación o del ponerse en los zapatos de un autor o personaje, logrando así establecer conexiones a nivel emocional e intelectual.

Angelini y García citan la eficacia de estos métodos a partir de los estudios realizados por autores como Blum y Scherer (2007), Wedig (2010) y Woodhouse (2012), así como mediante su propia corroboración en un estudio previo realizado en

el 2012. En conjunto, los autores concluyen que esta didáctica es ideal para la adquisición de competencias interpersonales y transversales, adaptan al estudiante a simulaciones o “juegos” elaborados a partir de escenarios de la vida real, los ayuda a mejorar sus estrategias de planificación, negociación, toma de decisiones, sin dejar de lado la noción de un aprendizaje inclusivo de todo tipo de alteridades o diferencias, elementos que se pondrán a prueba durante la fase de acción o el después del *briefing*.

El diseño del escenario comunicativo-literario es crucial para la ejecución de esta didáctica. El *flipped classroom* debe entenderse a partir de la figura del alumno-profesor, pero esto no quiere decir que el estudiante deba arrinconarse dentro de la idea de dar una cátedra, sino de deber diseñar una experiencia de aprendizaje. Por eso, el *flipped classroom* admite la posibilidad de que la clase dictada por el alumno-profesor pueda tomar la forma de un sketch, de la elaboración o selección de contenidos audiovisuales, de juegos interactivos, de la creación de material didáctico, entre muchas otras posibilidades a las que este podrá recurrir para motivar a sus pares.

El objetivo final será que el estudiante finalice la actividad realizando un recogimiento de los valores involucrados con el aprendizaje junto con el resto del salón, así como de los factores más valiosos de su experiencia lectora, sin que el paso a paso deje de ser recreativo. El único requerimiento para la aplicación de esta didáctica, de acuerdo con Angelini y García (2015) será la edad del estudiantado, quién deberá, por lo menos, encontrarse en un nivel de educación secundaria antes de sumergirse en las diversiones y los aprendizajes que surgen de la inversión de roles dentro del aula.

Sea por las vías del juego o del *flipped classroom*, Angelini y García (2015)

creen que es posible dinamizar el aprendizaje de la lengua y literatura por medio de estas didácticas. Las autoras advierten que no desestiman el valor de un aprendizaje teórico tradicional, pero reconocen como necesario la implementación de una diversidad de plataformas que conduzcan al aprendizaje, sea por medios físicos, digitales o una combinación de ambos, como sucede en este caso. Será responsabilidad del docente asegurarse de un correcto diseño de escenarios que estimulen la creatividad del estudiante, que lo inviten a jugar y a enseñar, a observarse como un sujeto más amplio, no limitado por su posición de estudiante, sino como alguien que puede proyectarse a cumplir un rol distinto a futuro gracias a la simulación.

El *flipped classroom* es una opción que no depende de un uso de tecnologías a profundidad, ni demanda demasiados recursos por parte de la institución educativa, basta con que el estudiantado cuente con acceso a una plataforma en común para mantener circuitos de comunicación constantes, por lo que su demanda competencial y recursiva es menor que la del *booktrailer*. Es así como se puede categorizar a esta estrategia como un intermedio entre el *e-learning* y la enseñanza tradicional, realizada en formatos presenciales, el *flipped classroom*, en este sentido, concilia las nuevas formas de aprendizaje con las más tradicionales sin perder nada en el camino. El juego de roles, acompañado del texto literario puede conducir hacia los caminos de la empatía, un ideal del modelado estético y de la educación pluricultural, solo es necesario proporcionarle al estudiante la lectura y la propuesta, dejando que sea él o ella el encargado de hacer el resto con ayuda del profesor.

4.3 El Libro Álbum

Si bien el ejemplo del *booktrailer* ilustra adecuadamente una didáctica que depende de las TACs para la elaboración de un proyecto, existen didácticas que

contemplan una lectura multimodal y transmediática sin la necesidad de depender completamente en el uso de recursos tecnológicos o digitales. Fajardo (2014) propone el uso del libro álbum como una de estas didácticas regresando sobre la importancia que tiene la aplicación de estrategias de recepción, la interacción, la observación y la asimilación en el plano de la educación multimodal. Fajardo (2014) recalca que este tipo de didácticas deben tomar en cuenta el lector implícito de aquellos individuos involucrados en ellas, se puede criticar al sistema escolar de haber separado al estudiante de esta noción parcialmente, puesto a que lo ha acostumbrado a producir para un docente o una nota, más no con el objetivo de comunicar. Orientado por estas nociones, la producción literario-comunicativa del estudiante debe ser una que apele a la estimulación del intertexto lector de su público, entendiendo este término como el bagaje de conocimientos y estrategias lingüísticas, culturales que facilitan el establecimiento de relaciones metaliterarias e intertextuales a partir de un acto de recepción, es decir, la construcción de conocimientos.

Para saciar la necesidad de realizar estas operaciones cognitivas por medio de la literatura, Fajardo presenta al libro álbum como un objeto artístico, más que un simple texto, que hace uso de la relación texto e imagen para generar lecturas más profundas en las audiencias del estudiantado. Esta didáctica se vale de los principios de la composición de imagen y del diseño gráfico para incorporar en esta práctica literaria el elemento de la multimodalidad que es de tanta importancia para la educación del siglo XXI. De acuerdo con Fajardo, de la interconexión presente en el libro álbum se realiza una lectura desde múltiples áreas del conocimiento, llamada por ella “lectura caleidoscópica”, que involucra aplicar conocimientos de otras varias disciplinas para la lectura de un objeto artístico singular, de la misma forma en la que

el *booktrailer* incorporaba estos elementos. Fajardo amplía y señala como la simultaneidad de lecturas produce un mayor desarrollo en los procesos de construcción de significados y en el plano emocional de los individuos, aumentando así el impacto que la lectura trae consigo.

Si bien este “producto emblemático de la postmodernidad”, como lo llama Fajardo implica la aplicación de un mayor número de competencias metalingüísticas, facilitando así la reflexión en este mismo plano, la autora también explica que su rol en el aprendizaje puede ir más allá del entorno literario. Fajardo (2014), rescata de Durán (2009) como esta contraposición de elementos artísticos también asiste al proceso de reconocimiento de alteridades propias y ficcionales al hallar en el objeto artístico una representación de la cotidianidad, además en este reconocimiento se encuentra un placer similar al que se produce mediante la identificación de relaciones intertextuales. Sin embargo, es necesaria una aclaración debido a que generalmente la lectura del libro álbum representa una didáctica dirigida hacia infantes, distanciándose de las prácticas lectoras de individuos de edad más avanzada.

El infante puede, efectivamente, atravesar los procesos descritos por Fajardo y Durán por medio de la adquisición y lectura de un libro álbum, sin embargo, es posible hacer esta dinámica útil para jóvenes poniendo a prueba sus habilidades para la producción de dicho objeto artístico. En este sentido, la elaboración de un libro álbum, sea original o adaptado de un texto abordado en clases, presenta al estudiante, como previamente se mencionó, la necesidad de aplicar distintos lenguajes para la elaboración de un texto literario. El estudiante deberá saber qué imágenes utilizar para recrear las escenas, descripciones o sentimientos que se encuentran escritos en el texto de manera literal o creativa. Esto implica la aplicación de un proceso de selección de fragmentos relevantes del texto así como de las imágenes para

acompañarlos y, en tercer lugar, del método para la producción de un producto textual y visual. Así el estudiante podrá recurrir a la fotografía, al pastiche o al dibujo para la creación de elementos como la portada o la colección de citas favoritas del texto leído, simulando los procesos de discriminación aplicados a las TACs revisados en Llorente.

Adicionalmente, el proyecto de elaboración de un libro álbum puede superar el nivel interpersonal; la exposición de fragmentos, escenas o personajes relevantes para el individuo que se seleccionan para el libro, si se incorpora al ejercicio una audiencia. El objeto arte que puede ser elaborado de manera grupal o individual puede ir dirigido a estudiantes de cursos menores para promover su interés por el texto tratado en clases. Este ejercicio trae a consideración procesos adicionales como la adaptación etaria de la obra y la aplicación de un lenguaje distinto (infantil) para captar la atención de una audiencia determinada. Así la creación este objeto arte también adopta los matices de la producción de un producto comunicativo que podrá ser entregado de manera física para su evaluación o que, alternativamente, deberá ser narrada ante una audiencia, añadiendo al espectro competencial desempeños propios de la comunicación oral.

Este desafío comunicacional representa para el estudiante productor de un libro álbum la aplicación de sus conocimientos en cuanto a audiencias y saberes que van desde la estética de la recepción hasta el contagio literario, introducidos en la posición no solo de autores sino de “vendedores” de su un producto el estudiante podrá alcanzar un nivel superior de desarrollo competencial al verse en la necesidad de aplicar sus habilidades lectoescritoras, de síntesis, conocimientos teóricos, reflexiones personales y de la función apelativa del lenguaje, sea en forma oral o escrita; en el caso de que no se decida prescindir totalmente de la palabra para

demandar del estudiantado un producto comunicativo a nivel únicamente visual, esto dependerá de la dificultad que se le quiera dar al proyecto y el nivel de la audiencia que será su receptora (de haberla).

A manera de sugerencia se puede extender la conceptualización de la didáctica del libro álbum para incluir el aspecto sonoro, en lugar de la aplicación dual de texto e imagen. Para este modelo de libro álbum es necesaria la creación de un *soundtrack* o de un acompañamiento musical para el texto literario aplicando criterios de relevancia entre las temáticas y sentimientos transmitida por medio del producto musical con aquellas representadas en la obra literaria. Sin embargo, esta aproximación más integradora implica el uso de recursos tecnológicos básicos, mientras que la propuesta original se limitaba a la creación de imágenes con los materiales a disposición o tradicionales de las actividades manuales en la escuela. A pesar de que con esta inclusión se remueva parcialmente la accesibilidad a esta didáctica, este paso adicional promueve lecturas más diversas y la construcción de relaciones metaliterarias e interdisciplinarias volviendo a esta práctica más relevante aún para el adolescente, pues implica una oportunidad de demostrar no solo sus competencias, sino sus gustos o conocimientos en cuanto música e inclusión de audiencias no videntes.

En segundo lugar, también cabe resaltar que la concepción inicial de esta didáctica como una que privilegia el lenguaje visual sobre el literario, de acuerdo con Fajardo (2014), puede negociarse. Sin duda, la imagen va a resultar el principal atractivo dentro de este arte objeto, pero el contenido textual puede dosificarse, puede establecerse un mínimo o máximo de su contenido e incluso puede brindársele la libertad de darle una disposición más creativa a la manera de caligrama para que los elementos textuales ganen más peso en relación a la predominancia de la imagen.

La flexibilidad de inclusión de diversos estímulos es uno de los fuertes de este proyecto y simultáneamente, la oportunidad de brindarles libertad de diseño a los estudiantes en cuanto al producto que se embarcan a crear.

De la misma manera, si así se lo desea y se dispone de los recursos y competencias necesarias para su elaboración, el libro álbum puede hacer uso de softwares para la creación y edición, diagramación y diseño de imágenes para añadir un mayor nivel de complejidad a la actividad, implicando un trabajo más dinámico para el alumnado que, adicionalmente, podría empatarse con materias distintas a la lengua y literatura para transmitir un sentimiento de aprendizaje más universal.

Mientras se mantenga la esencia de la obtención de un valor literario y semiótico y la producción de un objeto artístico que apoye la convergencia de varias disciplinas, del texto con el libro álbum se presenta como una alternativa multimodal para el aprendizaje guiado por los discursos comunicativos para el aprendizaje de la lengua y literatura, en relación a textos no literarios y los lenguajes que estos tienen en común que se van revelando conforme se desarrolle el proyecto.

4.4 La Gamificación

A diferencia del *booktrailer* y el libro álbum, la gamificación no es considerada una didáctica específica para el aprendizaje de la lengua y literatura, sin embargo, implica un modelo que puede aportar dinamismo, así como un elemento lúdico al aprendizaje de esta materia. La gamificación es una técnica aplicable al ABP y al aprendizaje basado en tareas que consiste en la instauración de mecanismos, situaciones estrategias y relacionados al juego dentro de los procesos de desarrollo de un proyecto (Cea, Silva, Núñez, 2019) que estimulen el crecimiento de determinadas capacidades del estudiante relacionadas al trabajo por realizar.

La gamificación puede constar de actos tan simples como la implementación

de sistemas de competencia en determinados escalones de la planificación paso a paso, la resolución de problemas o actividades bajo un límite de tiempo o desafíos que implique el pensamiento en términos de conocimientos de la materia y hasta la creación de un sistema de recompensas que aumenta el sentimiento de autorealización del estudiante. Entre otros procedimientos se encuentran los sugeridos por este grupo de autores: establecer una lista de objetivos, establecer el sistema de recompensas, explicación e implementación de una tabla de puntuaciones o cronómetros para el cumplimiento de tareas (Cea, Silva, Nuñez, 2019. P. 274).

El objetivo de la gamificación del aprendizaje es, al igual que aplicación de los principios de las NT, volver más atractivo el “producto educativo” diseñado por el maestro a la vez que sostiene el componente social mediante el establecimiento de vínculos competitivos o colaborativos. Afortunadamente, las TACs, por medio de las plataformas digitales, ya ofrecen herramientas para hacer posible la aplicación de esta técnica, incluso en el entorno digital, mediante la implementación de sistemas como el de otorgar “medallas” a las participaciones o trabajos más meritorias con las que cuentan ya estos sistemas.

Adicionalmente la creación de *scoreboards* para la visualización pública es posible mediante la creación y edición de documentos en los entornos virtuales, sin embargo, habrá que cuidar que el aspecto más competencial de la gamificación no se preste para la creación de fricciones dentro del aula producidas por sensaciones de poder desmedidas o sentimientos de alta competitividad, por lo que el otorgar los distintos “premios” habilitados por el sistema puede vincularse directamente al cumplimiento de las actividades necesarias para la finalización de un proyecto, es decir, que se incline hacia una validación universal del trabajo realizado independientemente de las diferencias en niveles o ritmos de aprendizaje (Cea, Silva,

Nuñez, 2019.)

La gamificación como técnica apunta al cumplimiento de 8 funciones propuestas por Yu Kai Chou (2016): significado, empoderamiento, influencia social, impredecibilidad, evitación, escasez, propiedad y logro. Cada una de estas funciones son adaptadas y explicadas por Cea, Silva y Nuñez (2019. p. 272) de la siguiente manera:

- **Potenciar:** Visualización de la tarea como algo épico, un desafío que conduce a la superación.
- **Estimular:** Creación de un ambiente que promueve el sentimiento de desarrollo, autorealización y aplicación de competencias. Derivando en sentimientos de empoderamiento y autonomía.
- **Incentivar:** Promover los procesos creativos en función de recibir recompensas, reproduciendo una sensación de éxito.
- **Posibilitar:** Mediante el sentido de propiedad o posesión se logra que la persona se sienta en control de sus creaciones. Relacionadas al sentimiento autorial.
- **Construir:** Hacer sentir la relevancia de la producción propia mediante el reconocimiento social, la retroalimentación, complementación o mentorías.
- **Adquirir:** Motivar a la superación a partir de la rareza de los premios propuestos. Va un paso más allá del sentimiento de validación, pues se posee algo único.
- **Experimentar:** Preparar para la imprevisibilidad, curiosidad e improvisación dentro de las aulas y estimular a través de lo desconocido.
- **Advertir:** Evitar el sentimiento de pérdida en el estudiante, orientando así a la adopción de estrategias exitosas y competencias a largo plazo.

La gamificación como didáctica, se adapta a los principios de la transmedialidad pues reconoce que es necesaria la adaptación del estudiante a la

diversidad mediática de la realidad. Asimismo, Cea, Silva y Nuñez (2019) consideran al producto de la gamificación como uno editable por los autores o las audiencias, remitiéndose a la figura del prosumidor propuesta por Scolari. Para estos autores, la reedición del producto final ocurre una vez que los conocimientos y prácticas adquiridas logran transformarse en un producto nuevo, en lugar de referirse únicamente a al proceso de perfeccionamiento de un producto posterior a su elaboración. De esta manera el componente social de construcción de conocimiento adquiere una capacidad transformativa del producto final sobre el que se puede pactar un significado o la experiencia artística experimentada grupalmente.

A pesar de que la gamificación no representa una técnica propia de la aprendizaje de la lengua y literatura, los autores revisados realizan su planteamiento de gamificación a partir de esta materia debido a que, pasión aparte, aprecian “la alta eficacia de su transversalidad” al momento de abordar cualquier tipo de producto cultural, al mismo tiempo que los aprendizajes en esta área promueven el trabajo con nociones lingüísticas, interculturales y sociales. Esta convergencia de saberes hace de la literatura un punto de encuentro para el diálogo con la realidad.

4.5 Un Caso de Contagio Literario Exitoso

A continuación, se presentan los resultados de un caso exitoso de contagio literario a partir de la investigación de maestría para la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia realizada por Bolívar y Gordo en un colegio de Colombia donde una investigación previa los llevó a determinar la existencia de falencias en la producción de lecturas y actividades significativas en torno a la literatura, así como un desinterés generalizado hacia la materia. Para llevar a cabo este proyecto, Bolívar y Gordo utilizaron principalmente los postulados teóricos de Rosenblatt (2002), Larrosa (2003), Colomer (2005), Altamirano (2012) y Robledo (2013) con el

objetivo de mejor instaurar un contagio literario y un amor hacia la literatura en estudiantes de décimo de EGB de la Institución Educativa Silvino Rodríguez a partir del contacto con literatura juvenil.

La investigación constó de tres etapas preliminares, una de diagnóstico en que se establecieron las debilidades particulares del estudiantado y su actitud frente a literatura; de recopilación y acopio de teorías y textos que sirvieran al propósito de la investigación y; finalmente, una tercera fase en que se motivó a los estudiantes de la unidad educativa al contacto con los textos literarios como sugieren autores como Colomer y Altamirano, previo a cualquier aproximación teórica relacionada a la materia.

El trabajo de Bolívar y Gordo culminó con la realización del Festival Silvinista de la lectura literaria (FESLELIT). Este proyecto implicó la construcción de 36 stands literarios por parte de los estudiantes, quienes se presentaron como “padrinos lectores” de los textos que leyeron a lo largo de su trabajo con los autores, posición que implicaba reproducir el contagio del que fueron sujetos haciendo uso de su creatividad. Terminado el evento el alumnado procedió a escoger con total libertad un segundo libro para exponer y reseñar en clases, asentando así el hábito lector por medio de la lectura sucesiva. Para finalizar, se invitó a leer Juanantonio de Nana Rodríguez, momento que dio a los autores una revelación crucial para reafirmar los efectos de su trabajo: 100 estudiantes adquirieron el libro por decisión propia. Esta tercera lectura se trasladó al salón de clases, donde rindió frutos en forma de diálogos, socialización de las lecturas personales de cada estudiante y el análisis semiótico del texto, logrando reflexiones profundas y la producción de textos de alta calidad. La lectura continuó en casa, con el acompañamiento de la familia, dejando en claro el cumplimiento de las metas propuestas.

Por medio de la participación de los estudiantes en el festival mencionado, los autores demostraron el éxito de la aplicación de estrategias de contagio literario en los estudiantes. Los estudiantes no solo demostraron la eficacia que el contagio tuvo en ellos mediante expresiones de creatividad en el levantamiento de los stands de cada grupo, sino que lograron interesar a su audiencia por lo textos leídos, efectivamente logrando transmitir el contagio literario hacia un segundo grupo de estudiantes que no necesariamente fueron sometidos a los mismos procesos de motivación y apreciación literaria. Además, el contagio literario exitoso los condujo a un mayor consumo de productos literarios, respondiendo al objetivo de la práctica de generar lectores para toda la vida y mejoró su desarrollo de actividades lectoescritoras en el contexto escolar.

Bolívar y Gordo lograron determinar que, gracias a las estrategias de iniciación literaria, acompañadas de actos mediación es posible fortalecer el comportamiento lector, comprobando las creencias de Colomer (2005) acerca de que el camino a seguir para el aprendizaje de la literatura es darle al estudiante los instrumentos mediante los cuales acceder a ella. A partir de este punto, será el individuo quién decida sobre sus ritmos de aprendizaje, qué conocimientos quiere adquirir y el valor que le otorga a los mismos. Lo que nos puede llevar a concluir que la libertad, sea adquirida por medio de la autonomía o ejercida mediante el texto, es intrínseca a la forma de relacionarnos con la literatura y, finalmente, en que aprendemos de ella.

En otras palabras, mediante la mediación que se llevó a cabo como parte del proyecto de investigación, se logró instaurar un sentimiento de autonomía y de diálogo con las lecturas realizadas a tal punto que los estudiantes se sintieron con mayor capacidad y libertad de manipular los textos a los que fueron expuestos.

Habiendo atravesado un proceso de iniciación literaria, del que carecieron previo a la investigación, se logró cambiar la visión del grupo acerca de la materia, incrementando así el interés por la misma y, potencialmente, mejorando el acceso de este grupo en particular hacia una mayor cantidad de textos a lo largo de su vida, es decir, se promovieron hábitos de lectura literaria con efectos duraderos. Posteriormente se realizaron entrevistas a los estudiantes que formaron parte del proyecto y se obtuvieron respuestas como las mostradas a continuación:

“Leo más porque al principio era un fastidio para mí que leer un libro ahora me parece divertido y leo libros sin que me manden”. “Creo que leo más, es hermoso tener sentimientos en nuestras manos por medio de un libro, tal vez muchas veces el libro puede ser nuestro espejo”. / “Cada vez que leo un libro encuentro lo más interesante je, je”. / “Me encanta buscar más allá de las letras imaginarme la historia, sentir esas palabras”. / “Sí leo más, porque a mí no me gustaba leer, no porque no supiera sino porque me daba pereza, pero ahora me gusta porque me centro en la lectura y me relaciono con ella”. (Bolívar y Gordo, 2016, p.206).

Mediante estas entrevistas se evidenció el cambio actitudinal de los estudiantes hacia la lectura y la literatura en relación a su estado mostrado en la etapa de diagnóstico, el cual demostró un interés inexistente por la materia o la experiencia estético-literario que un texto es capaz de proveerle a sus lectores. Si bien un estudio mucho más longevo se requeriría para mostrar si perduró este cambio de percepción hacia la literatura y si se sostuvo el incremento de lecturas realizadas por cada estudiante, los objetivos de la investigación de Bolívar y Gordo se cumplieron dentro del periodo determinado, revelando que seguramente, manteniendo las estrategias empleadas por los autores a lo largo de la escolaridad se puede incrementar efectivamente el interés de los estudiantes por la lengua y literatura, al mismo tiempo

que se mejora la calidad de los productos comunicativos que estos producen cuando se logra construir en ellos sentimientos de gusto, libertad y empoderamiento en relación a los textos que abordaron, mejorando así los procesos de construcción de conocimiento y evitando “matar el interés por la literatura desde la escuela”, en palabras de Altamirano. Considerando que su situación inicial era negativa, esto rescata el potencial de la práctica del contagio literario para movilizar grupos indistintamente de su condición inicial si los procesos de motivación se diseñan y aplican adecuadamente y en conocimiento de sus audiencias.

En cuanto a la actitud frente a la Literatura, el estudiante-lector logró permear, participar, vivir el texto literario; especialmente los textos de Literatura Infantil y Juvenil, a la vez se preparó para leer obras estéticas más complejas porque la mirada que tenía hacia la lectura de textos estéticos había cambiado, y se había dado cuenta que sí era posible leer y disfrutar de la lectura en la escuela, aspecto que se vio reflejado en la compra de libros por propio interés, así como en los espacios que los mismos estudiantes abrieron para dialogar sobre libros de literatura que leían, por lo general, en los pasillos del colegio, a la hora del descanso. (Bolívar y Gordo, 2016. p.206)

El descubrimiento de la lectura como acto placentero fue fundamental para el éxito en la investigación de Bolívar y Gordo. Los estudiantes, conscientes de esto o no, pasaron a concebir a la literatura como una experiencia estética después de haber experimentado un proceso de modelado estético que les permitió establecer relaciones más íntimas con la obra, basados en un nivel intelectual tanto como emocional. En segundo lugar, aportó a la formación de los estudiantes como lectores, mejorando su disposición frente al acto de leer y hacia el tratamiento de obras literarias de mayor complejidad que consta como uno de los objetivos principales de

la alfabetización literaria en términos de brindar acceso al individuo a la mayor cantidad de textos posibles. Una extensión de este cambio producido en los estudiantes se demuestra en los breves usos del tiempo libre que fueron detectados por los autores, en los que ahora la lectura representaba una alternativa viable y placentera para la inversión del brevísimo tiempo de descanso de los estudiantes en el interior de la institución educativa, proceso que no es difícil de trasladar hacia el hogar si el cambio fue tan efectivo como anticipaban los autores.

Por medio de esta propuesta, también se logró que el lector-adolescente creara un vivir a través de la lectura literaria. Esto fue una transacción entre el lector y el texto en donde emergieron los recuerdos, las experiencias, los gustos, los vacíos y la personalidad del lector con la historia y con el personaje; en fin, con el texto mismo. Por lo tanto, se enfatiza en que la experiencia de leer no solo depende del texto sino del lector mismo, de su disposición, de sus sentimientos y de su entrega. Se puede inferir, por lo tanto, que la literatura transformó de alguna manera a los estudiantes-lectores.

Finalmente, Bolívar y Gordo lograron establecer un nexo entre literatura y vida, evidenciar el pacto lúdico entre lector-escritor, además de conseguir que los estudiantes fueran capaces de leer sus propias experiencias a partir de un texto literario que tuvo un efecto transformativo en sus ideas de sí mismos y sobre su realidad inmediata. Uno de los aspectos más importantes de la investigación de Bolívar y Gordo fue el reconocimiento de los vacíos acarreados por los estudiantes en términos de bagaje textual y conocimientos sobre literatura. Estos autores identifican en ellos una oportunidad para fomentar la curiosidad en lugar de representar experiencia desmotivadora para el individuo, que puede verse afectado por su visión de sí mismo como ser que ignora.

Dentro del contexto de este proyecto, estos vacíos funcionaron como otro factor de motivación para que el estudiante continuara acercándose a más textos. Asimismo, facilitó que estos pudieran ponerse en contacto con la cualidad exploratoria de la literatura que los lleva a preocuparse por las realidades que les son presentadas en los mundos posibles contenidos dentro de los textos y cómo éstos establecen un diálogo con sus realidades respectivas como individuos. Esto podría tomarse como una demostración de las distintas formas de lectura que nacen a partir de la literatura, lecturas que, aunque no entren en el terreno de lo multimodal, lograron trascender hacia el campo metaliterario, transformado a los sujetos lectores que ahora se reconocen como responsables del cultivo autónomo de su yo lector.

Vale la pena reflexionar brevemente acerca del rol del vacío en la educación del estudiante, recordando las imágenes del profesor y alumno ignorantes enunciadas por Rancière. Rojas (2018) dice que parte del rol del lector es llenar los vacíos que encuentra en la obra, sean narrativos o pertinentes a conocimientos que este no posee. Por lo tanto, el consumidor ávido de textos será uno que se anticipe a la obra e indague cuando sea necesario para decodificar los mensajes contenidos dentro del texto. La postura del discente frente al vacío corresponderá a la proactividad implicada en el término prosumidor. La proactividad es una extensión del compromiso del sujeto con la educación y todas las sensaciones que pueden serle transmitidas por medio de una lectura, de adaptarse a este perfil, solo puede resultar beneficiado.

Capítulo 5: Contexto Ecuatoriano

5.1 Situación de la Lectura en Ecuador

Ecuador es un país con una precaria relación con la lectura y la literatura, comprender la carencia de desarrollo en el ámbito lectoescriptor es fundamental para entender por qué es necesaria una educación literaria basada en los principios tanto del contagio como de las didácticas de aprendizaje transmediático. Ecuador, en relación a sus pares del resto de la región, es el que tiene una menor población lectora, de acuerdo con datos del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) (2012) en su estudio sobre el ecosistema de libros para medir hábitos de lectura, apenas el 43% de la población ecuatoriana lee, mientras que el promedio de libros leídos al año es de 0,5. De acuerdo con el mismo estudio, países como Colombia y Chile superan al Ecuador significativamente; Colombia, posee un 77% de población lectora; Seguida de México y Brasil, cuya cifra respectiva es del 78%; Chile, por su parte, tiene un promedio de 5,4 libros leídos al año y Argentina un total de 4,6, estas dos naciones cuentan con una población lectora superior al 80%. Estos datos demuestran cómo, comparativamente, el Ecuador se encuentra sumergido en una situación de desigualdad profunda en relación con países vecinos.

Un estudio del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) publicado el mismo año (2012), reafirma los hallazgos realizados por la CERLALC, si bien sus cifras difieren a causa de las variables que cada estudio tomó en cuenta. Los resultados del INEC fueron que el país cuenta con un 27% de población no lectora, (aproximadamente un cuarto de los ecuatorianos) considerando también la lectura de periódicos, revistas y otros formatos distintos a los libros literarios. Si bien esta cifra no resulta tan alarmante como la provista por la CERLALC, cuyo enfoque es

literario, otros datos revelan un problema subyacente en la población. El 56,8% de la población no lectora afirma que no participan de esta actividad por falta de interés, lo que quiere decir que, si se busca aminorar el porcentaje de no lectores, el principal factor que se debería tomar en cuenta es la promoción del interés por la lectura, pues este ayudaría a instaurarla en más de la mitad de los ecuatorianos que no leen.

La problemática descrita es una a la que el contagio literario sería capaz de responder con eficacia, debido a su enfoque hedónico, generador de hábito lector. Considerando las capacidades del contagio literario para multiplicar el número de lectores a partir de la pasión cultivada en las aulas es posible afirmar que, dentro de un contexto de formación ideal, el alcance del contagio superaría a dicho 56,8% de la población, es decir, su efecto tiene la potencialidad de afectar a mucho más de la población no lectora. Otra información provista por el INEC (2012) señala que el grupo etario con un mayor hábito lector es el de población entre 16 y 24 años de edad, debido a que la mayoría se encuentra atravesando procesos de educación de segundo y tercer nivel.

Este otro punto favorece el discurso de que la educación literaria encuentra mayor provecho a partir del bachillerato, etapa de la escolaridad en que el contagio literario puede rendir mejores frutos, al desarrollarse con adultos jóvenes, capaces de abordar de forma más crítica sus textos y definir sus intereses con mayor facilidad. En un segundo plano, la universidad también sería responsable de impulsar programas de lecturas literarias extracadémicas, considerando que dentro del 73% de población lectora, apenas el 28% se inclina por la literatura. El objetivo de estos planes sería el multiplicar la actividad de la que ya es la población con la cifra más elevada de hábito lector, por lo tanto, la que posee más oportunidad para aprehender la lectura como una actividad que pueden realizar a lo largo de sus vidas.

Finalmente, el dato más revelador de este estudio es aquel que se pregunta por los motivos de lectura de aquella población de lectores. De la población que participó del trabajo de investigación del INEC, el 0% afirmó que leía por placer, siendo la lectura predominante aquella orientada a obtener informaciones relevantes para objetivos académicos, laborales o adquirir conocimientos sobre determinado tema. La nula aproximación a la lectura como acto placentero es un factor determinante para comprender la pobre cultura lectora que aqueja al Ecuador, que privilegia una lectura utilitaria, que, si bien tiene sus aspectos positivos, frustra el contexto de desarrollo de escritores o gestores literarios dentro de un territorio en el cual, efectivamente, no poseen público para el cual producir, lo que tiene ramificaciones económicas para la industria cultural ecuatoriana.

Esta situación puede precisarse observando la situación actual de la industria editorial en el país. Si bien la industria registró un promedio de 2% de crecimiento anual en el periodo 2010-2015 de acuerdo con los datos de la Cámara Ecuatoriana del Libro, el Ecuador produce apenas un 1,5% de los productos editoriales de Iberoamérica, mientras que en la región aporta con un total de 6,5%, lo que lo ubica como el quinto mayor productor de la zona a pesar de registrar una producción baja de aproximadamente 4300 títulos al año (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2017). Hay que considerar que dentro de esa cifra están incluidos predominantemente textos categorizados como de interés general, didácticos, científicos y religiosos, más no literarios, lo que podría ser visto como una reafirmación de la cifra que declara la inexistencia de la lectura placentera debido a que estas categorías responden a fines utilitarios. Además, comparada con la producción económica de las demás industrias culturales del país, la editorial representa un 9,18% del PIB en ese sector, marcando así, simultáneamente, una pobreza en cuanto a producción literaria, económica y la

oportunidad de desarrollar un mercado mediante el fomento de hábitos lecto-escritores. (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2017).

De acuerdo con el INEC, dependiendo del grupo, etario el leer con propósitos netamente informativos o económicos va del 65% en el caso de los jóvenes entre 16 y 24 años, hasta un 86% en la población que se encuentra dentro del rango de los 35 y 44 años de edad, con cifras que superan el 80% en el caso de todos los demás grupos etarios. La revisión de estos datos nos puede llevar a la conclusión de que la lectura se produce casi exclusivamente por motivos académicos o de necesidad, en ambos casos representa un acto de leer obligatorio, dejando de lado los demás beneficios que la lectura, específicamente literaria, pueden aportar a los individuos. La narrativa que estos datos nos proveen es la de un país que ha descartado, casi por completo, la capacidad de elegir qué textos leer para el desarrollo de una identidad lectora y de distintas competencias lectoescritoras, así como el cultivo de una sensibilidad estética, sintetizando un país desinteresado por la palabra escrita, un país que necesita de las estrategias descritas con anterioridad si quiere mejorar el desarrollo de sus ciudadanos.

5.1.1 Esfuerzos por el Cambio

En un esfuerzo por solucionar la paupérrima condición del hábito lector en el país, el Gobierno de turno, liderado por el Presidente Lenín Moreno, implementó en el 2017 el Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura “José de la Cuadra” (PNPLL) a cargo del Ministerio de Cultura y Patrimonio, representado por Raúl Pérez Torres. El plan se enfoca en el fortalecimiento del estímulo lector, el fortalecimiento de las bibliotecas a nivel nacional y el fomento de la labor editorial, al mismo tiempo que busca superar el vicio de la lectura utilitaria (2017). Adicionalmente, el plan, cuya aplicación cubre el periodo 2018-2021, toma en cuenta

la promoción de la lectura en formatos digitales y por otros medios no tradicionales que faciliten el acceso a una mayor cantidad de ecuatorianos. El PNPLL se basa en los resultados de las 2 investigaciones previamente mencionadas, de tal manera que surgió para responder a las necesidades descritas a partir de la narrativa que se podía extraer de sus datos. Una tercera medición fue tomada en cuenta para el desarrollo de este plan, realizada por *KIM TGI Ola 2016 X media* de acuerdo con el PNPLL (2017), la cual indicaba cifras aún más desalentadoras, colocando a la población lectora de la capital del país, Quito, en apenas un 4%, mientras que otras ciudades, como Guayaquil, ni siquiera contaban con una estadística representativa de esta realidad.

Sin embargo, hasta julio del 2020, de acuerdo con el diario El Comercio, el Ministerio de Cultura y Patrimonio, a través del actual ministro de cultura Juan Fernando Velasco, ha reconocido no haber alcanzado las metas propuestas hasta esta etapa del programa. Entre los motivos de este fracaso se citan a la mala promoción del hábito lector, privilegiando al libro como objeto y la adquisición de este como “lujo” (enfoque claramente centrado en el público adulto con poder adquisitivo superior al promedio), en lugar de a la población lectora, así como la inaccesibilidad a los textos sea por medio de bibliotecas que no permiten la prestación de libros (Flores, 2020) o por los altos precios impuestos por las editoriales que, a su vez, sufren de dificultades para la publicación de textos a nivel nacional y que, a causa de la falta de consumidores, se ven obligadas a inflar los precios de los libros hasta en un 150% (El Universo, 2016). Dicha realidad conduce a la conclusión de que en el Ecuador leer no es un acto que se haya democratizado, pues continúa perteneciendo a los grupos de especializados o a las élites.

El desafío de la promoción de la lectura y de la literatura ha fracasado en

manos del Ministerio de Cultura y Patrimonio, lo cual redirige la problemática de vuelta hacia el sector educativo que, como ya se puede observar, representa la institución con mayor poder sobre los espacios de lectura en el país. Los esfuerzos realizados desde el Ministerio de Educación, preceden a aquellos correspondientes al ámbito de cultura, puesto a que, en su más reciente actualización curricular, contemplan aspectos de promoción a la lectura y apuntan a cambiar la percepción de la misma dentro del país, siguiendo lineamientos teóricos muy similares a los de los autores previamente citados.

Los lineamientos del currículum de Lengua y Literatura para bachillerato abordan el enfoque comunicativo para el aprendizaje de dicha materia, este enfoque se ve reforzado por un énfasis en el desarrollo de destrezas comunicativas y el desempeño social, en lugar de la acumulación de un bagaje teórico, es decir, poseen un enfoque utilitarista del lenguaje orientado a la práctica de la comunicación oral y escrita (Ministerio de Educación, 2016.). El objetivo de esta actualización curricular es la formación de individuos competentes únicamente en estas dos áreas del uso de la lengua, sin dejar de lado el desarrollo de las macrodestrezas, sin embargo, si bien se considera a estas como fundamentales, el documento está exento de su extensión digital.

Las TICs aparecen dentro de su conceptualización original de herramientas para el apoyo del aprendizaje y no como un terreno de adquisición de conocimiento en sí mismo, con sus propias destrezas, formatos y medios, además de brindar énfasis al vínculo de la comunicación con la realidad nacional, en lugar de una global-digital. Además, el documento enfatiza el uso de objetos de lectura físicos (folletos, cartas, revistas, libros), que puedan promover el acto de escritura, fallando en considerar la disponibilidad de medios tecnológicos o transmediáticos como parte del

acto comunicativo sobre el que los estudiantes van a aprender.

Si bien estas modificaciones curriculares no nos ofrecen ni siquiera la contemplación de un panorama futuro en que la educación de lengua y literatura esté relacionado al aprendizaje de los medios de comunicación, las modificaciones curriculares actuales aciertan al aplicar cuatro consideraciones acerca de la aproximación al texto literario: el libro como objeto de disfrute, como contenedor de representaciones de alteridades culturales, manifestación de la vida humana y como registro de un contexto histórico específico (Ministerio de Educación, 2016).

De esta forma queda abierta de manera oficial la oportunidad de implementar el contagio literario dentro del aula de clases, cambiar las nociones culturales que se tiene de la literatura y el abordaje de un discurso comunicativo que, si bien no abarca la totalidad del espectro comunicativo, incentiva a actuar sobre la necesidad de formar comunicadores. Esta modificación también acierta en su percepción del aula de clases como un lugar afectivo, si bien no la concibe aun como un espacio horizontal y comunitario, favoreciendo el aprendizaje autónomo individual.

En cuanto al rol del docente, este continúa dentro de su antigua concepción como mediador de los procesos de aprendizaje y lectura, el sujeto que acerca al discente con el texto, siendo excluyente de nociones más modernas como la de gestor, diseñador de experiencias o motivador, falla que se puede atribuir a la insistencia de jerarquizar el ambiente áulico. La motivación se considera únicamente en términos de aprendizaje o desarrollo de las actividades obligatorias de lectura y escritura, vistas como una “necesidad” y partiendo de la idea de que “nadie lee ni escribe lo que no quiere, por lo tanto, es tarea del docente crear la necesidad, el interés y la curiosidad para hablar, escuchar, leer y escribir tanto textos literarios como no literarios” (Ministerio de Educación, 2016, p.47). separando a esta propuesta

de aprendizaje del principio básico del ser humano como individuo que constantemente comunica o, para precisar en terreno académico, ignorando imágenes como las del *Homo Fabulator* de Scolari (2013).

En cuanto a los bloques curriculares, estos dividen el aprendizaje de la lengua y literatura de la siguiente manera (Ministerio de Educación, 2016. p.48):

- a) Lengua y cultura, refiriéndose a la cultura escrita y un enfoque intercultural
- b) Comunicación oral, comprendiendo la destreza con la expresión oral y como parte de la interacción social.
- c) Lectura, en términos del uso de los textos, recursos académicos y comprensión de textos;
- d) Escritura, encaminada a la producción de textos y reflexiones lingüísticas, así como una alfabetización básica (no digital),
- e) La literatura como expresión creativa y aprendizaje sobre su contexto de producción.

Nuevamente, este modelo se torna criticable por su total exclusión de una realidad en que el uso de la lengua se extiende a contextos digitales, así como de la necesidad, cada vez más urgente, de impartir una alfabetización mediática. Sin embargo, ciertos rasgos del modelo educativo transmedia analizado asoman en cuanto a los criterios que este plan aplica para el uso de la web. De acuerdo con estos, el estudiante deberá ser capaz de criticar, identificar, organizar y seleccionar información encontrada en internet, lo cual lo dirige en cierto nivel, al desarrollo de taxonomías digitales dentro del ABP determinado por estos lineamientos. La multimodalidad aparece únicamente como “objeto de interés” sobre el cual el estudiante podrá escribir, por lo que se la excluye del proceso educativo como tal.

A grandes rasgos, la descripción provista resume la visión del Ecuador sobre

el aprendizaje de la lengua y literatura, una óptica sin duda criticable y limitada, sin embargo, se debe reparar en que la elaboración de este currículum se ubica temporalmente a inicios de la década pasada, por lo cual se puede naturalizar, hasta cierto punto, la exclusión de muchos de los aspectos que los autores propuestos califican de vitales. Si un juicio final podría emitirse sobre este texto representativo de la realidad ecuatoriana del aprendizaje de la lengua y literatura es que parte de principios acertados, además de que abre las puertas a un trabajo extensivo con las TICs. Sin embargo, tropieza al no ser capaz de concretar su aplicación más allá de un simple recurso de investigación, así como la exclusión de los discursos educativos transmediáticos o la propuesta de modelos evaluativos para estos.

Los vacíos encontrados a nivel de lengua y literatura podrían extrapolarse para hablar de la realidad educativa ecuatoriana en general que, a pesar de tener propuestas modernas, aunque no del todo contemporáneas, es calificada de insuficiente. Barrera, Barragán y Ortega (2017) estudiaron los efectos de la actualización curricular efectuada en el 2016 en la percepción de la calidad educativa en el personal docente, llegando a la conclusión de que esta no se adhiere a los estándares que se autoimpone, dejando a la educación ecuatoriana en un estado de insatisfacción consigo misma. Como antecedente, remarca que a partir del Acuerdo Ministerial 482 se aplicaron al sistema educativo ecuatoriano estándares que países como China han mantenido desde la década del 80, sin embargo, los autores afirman que no se han aplicado estos estándares que se ven reflejados en el currículum del 2016 y que además no existe diagnóstico que nos indique cuál es su estado actual.

Si no existe siquiera un imaginario de la realidad educativa del país, más allá de atribuirle una serie de calificativos negativos, precisar en sus necesidades es aún más difícil. En 2017 el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)

obtuvo como resultado de su evaluación “Ser Bachiller” a 1909 instituciones educativas fiscales en el periodo educativo 2016-2017, una calificación promedio de 7.41, puntaje que es considerando insuficiente, frente a las expectativas de un promedio superior a 8. Los autores responsabilizan a una falta de coherencia generalizada entre los planes de estudio de todos los niveles de escolaridad como la culpable de la respuesta insatisfactoria, desde educación inicial hasta que se alcanza el nivel universitario. Una segunda crítica recae sobre la falta de socialización y entendimiento de las modificaciones realizadas por el Ministerio de Educación en el 2016, lo que lógicamente causa dificultades logísticas cuando se trata de implementar las actividades dictadas por la entidad educativa, generalizando así un ambiente de incertidumbre (Barrera, Barragán y Ortega, 2017).

De acuerdo con la investigación de Barrera, Barragán y Ortega (2017) la perspectiva docente señala que existe una necesidad de interconexión entre mallas curriculares, cuyos potenciales no han sido explotados en la práctica con el 75% de los docentes involucrados inclinándose hacia la necesidad de cambio. Por otro lado, la necesidad de fortalecer un enfoque investigativo, tecnológico y comunicativo obtuvo una respuesta casi unánime, con un 90% del grupo concordando con que estas bases debían ser fortalecidas y, finalmente, exactamente el 50% de los pedagogos manifestó que, según su perspectiva, no se aplican los estándares de calidad educativa establecidos por las actualizaciones realizadas en el 2012 y 2016 respectivamente. Esto condujo a los autores a concluir que el estudiante ecuatoriano promedio no cuenta con una educación que le permita desenvolverse en un futuro contexto universitario y laboral o de ser capaz de dar una resolución a los problemas de la sociedad ecuatoriana contemporánea. La lengua y la literatura no son las únicas áreas que necesitan que de una renovación substancial en cuanto a contenidos y

didácticas.

Partiendo de los aspectos señalados se puede sugerir una actualización más contemporánea, un paso hacia adelante para cumplir con el objetivo de alcanzar una escuela actual, al menos a nivel teórico, puesto a que la distancia a recorrer para alcanzar esta meta no resultaría tan extensa como en el pasado y el texto que rige el aprendizaje actual muestra una predisposición hacia aceptar los principios de los nuevos discursos del aprendizaje de lengua y literatura. Un segundo contexto a considerar para terminar de entender la realidad ecuatoriana y la viabilidad de los discursos educativos enunciados previamente es la realidad que afronta el país en términos de conectividad, disposición de recursos tecnológicos.

5.1.2 Contenidos de Lengua y Literatura para Bachillerato

Dentro de los lineamientos de lengua y literatura planteados por el Ministerio de Educación y se contemplan ciertos criterios de evaluación que el estudiante de bachillerato mediante los cuales el estudiante será medido a lo largo de su escolaridad. Entre estos objetivos los más pertinentes son aquellos que conciernen a la digitalidad:

- 1- “CE.LL.5.1. Indaga sobre la evolución de la cultura escrita en la era digital (transformaciones y tendencias actuales y futuras) e identifica las implicaciones socioculturales de su producción y consumo”. (Ministerio de Educación, 2016, p.63).
- 2- CE.LL.5.5. Consulta bases de datos digitales y otros recursos de la web con capacidad para seleccionar fuentes de acuerdo al propósito de lectura; valora su confiabilidad y punto de vista, y recoge, compara y organiza la información consultada, mediante el uso de esquemas y estrategias personales. (Ministerio de Educación, 2016, p.63).
- 3- CE.LL.5.6. Aplica el proceso de escritura en la construcción de textos académicos

argumentativos, selecciona el tema, formula la tesis y diferentes tipos de argumentos expresados en párrafos apropiados, selecciona con precisión las palabras por su significado para expresar matices y producir efectos en los lectores, aplica normas de citación e identificación de fuentes con rigor y honestidad académica, en diferentes soportes impresos y digitales (Ministerio de Educación, 2016, p.65).

En cada uno de estos criterios incluye el espacio digital como uno que inherentemente está conecta a la educación en Lengua y Literatura. La mera consideración de la digitalidad no convierte a estos criterios en bases concretas para el desarrollo del estudiante. Indagar, consultar y aplicar formatos académicos haciendo uso de soportes digitales coloca la interacción con las TICs dentro de un nivel referencial, que aparece también dentro de los objetivos planteados para el uso de las TICs, se las percibe como fuente de información, estos criterios, por lo menos no explícitamente, toman como principio el desarrollo de una competencia comunicativo-digital.

Si se localiza a estos 3 criterios dentro del bachillerato, una población cuyas edades varían entre los 15 y 18 años, se puede decir que en términos de evaluación progresiva se desaprovecha las capacidades que posee este grupo para desempeñarse en la elaboración de proyectos transmedia. El enfoque parece estar restringido y orientado hacia una salida dirigida a hacer uso de las TICs en una educación de tercer nivel que, mientras puede resultar útil para acoplar al estudiante al contexto universitario, da la impresión de que su relevancia dentro de la escuela disminuye.

El área que contempla un uso activo de las TICs como herramienta de expresión sufre de un problema similar: vaguedad. A lo largo de la educación general básica, se concretan criterios como “escribe texto”, “recrea textos literarios”, “produce textos narrativos”, “reinventa textos”, “colabora”, todos acompañados por

el subfijo “incluidas las TICs” como se puede observar en el ejemplo a continuación: “CE.LL.3.8. Reinventa textos literarios, reconociendo la fuente original, los relaciona con el contexto cultural propio y de otros entornos, incorpora los recursos del lenguaje figurado y diversos medios y recursos (incluidas las TIC)” (Ministerio de Educación. 2016, p.65). Esto da cabida a una problemática muy clara dentro de los contenidos que contemplan el uso de las TICs dentro del aprendizaje de la lengua y literatura, así como del desarrollo de sus respectivas competencias: no se cuenta con criterios claros de aplicación (didácticas, estrategias, actividades) con las cuales materializar el uso de las TICs más allá del texto que las impone como requerimiento. Además, está presente una ruptura entre su uso activo en la educación general básica, contrapuesta a su uso accesorio o pasivo en el bachillerato, periodo de la escolaridad en que el estudiante podría explotar sus potencialidades para mayor efecto.

Al igual que sucede con la literatura y como advirtieron varios de los autores revisados, así como los docentes entrevistados (Anexo 2), la literatura y las TICs aparecen “como invitadas”. Las cuatro macrodestrezas predominan a través de los bloques curriculares, sin hacer mención de competencias digitales como tal y sin tener como eje transversal a la literatura y sin plantear un cultivo de la identidad lectora, se sobreentiende que el estudiante posee preferencias y, de manera muy similar al nativo digital, no se lo conduce a su profundización o al descubrimiento de la amplitud de textos a su disposición. No están presentes los principios del contagio literario o del modelado estético, en único periodo de escolaridad en que se aplica estrategias de motivación sucede durante la preparatoria donde se puede detectar una inclinación por el goce: “O.LL.1.5. Disfrutar de la biblioteca de aula y explorar las TIC como apoyo en las vivencias de animación a la lectura y escritura” (Ministerio

de Educación, 2016, p.60). Posteriormente la motivación desaparece de los lineamientos utilizados por el Ministerio de Educación.

Por otro lado, los lineamientos para educación básica superior y bachillerato contemplan cierto nivel de alfabetización mediática como se puede observar en el siguiente criterio:

CE.LL.4.7. Produce diferentes tipos de textos periodísticos (reportajes, crónicas, noticias, entrevistas, artículos de opinión, entre otros) y académicos (artículos y proyectos de investigación, informes, reseñas, resúmenes, ensayos) con coherencia y cohesión, autorregulando la escritura mediante la aplicación del proceso de producción, el uso de estrategias y procesos de pensamiento, matizando y precisando significados y apoyándose con el empleo de diferentes formatos, recursos y materiales, incluidas las TIC, y cita e identifica fuentes con pertinencia. (Ministerio de Educación, 2016, p.65).

Nuevamente se repite la misma tendencia, la competencia digital está ausente o no aparece de forma explícita o concreta. Se busca que el estudiante de bachillerato sea capaz de producir textos periodísticos, en diferentes formatos, pero dentro de los medios tradicionales. El uso de redes sociales, blogs, Wattpad u otras plataformas de escritura donde este tipo de textos también están presentes, no se pondera, solo se sugiere mediante el repetido uso de “incluidas las TICs”. Asimismo, en lo pertinente al desarrollo de un criterio selectivo y crítica textual (manejo de fuentes) no se reconocen las distinciones entre la manipulación y consumo de textos de medios tradicionales frente a la de los digitales, la lógica que rige estos criterios considera bases comunicativas, pero es endeble en lo que concierne a su tratamiento más contemporáneo, el espacio digital.

Por otro lado, los lineamientos del Ministerio de Educación para la enseñanza

de Lengua y Literatura en bachillerato introducen en su mapa de contenidos conceptuales un bagaje textual que cumpliría la función de canon literario dentro del aprendizaje de la materia en Ecuador. “Textos literarios clásicos de Grecia y Roma; Latinoamericanos y ecuatorianos de los siglos XIX y XX en el marco histórico y socio-cultural en los que fueron producidos”. (Ministerio de Educación, 2016, p.69). Esta es la única guía con la que docentes y estudiantes cuentan en términos de un corpus literario para orientar sus lecturas, haciendo una exclusión completa de la literatura existente entre ambos periodos y levantando una barrera ante la los textos más contemporáneos de este milenio, lecturas mediante teorías contemporáneas o cualquier tipo de contextualización presente, la única coyuntura analizada es aquella en que se produjo el texto.

Esta otra ausencia se puede atribuir al hecho de que los objetivos generales planteados para este nivel de educación involucran participar de procesos de apropiación cultural e identitaria con respecto a Ecuador, lo cual relegaría al uso de la literatura en el aula a su pasado historicista, a la adquisición de un sentimiento de patriotismo o, lo que es lo mismo, a una educación de hace más de dos siglos. Este último enunciado se acerca al presente cuando, dentro de los mismos objetivos, resguarda el desarrollo de la autonomía lectora, la autorregulación, la evaluación de textos con sentido crítico y mediante el desempeño en ambientes comunicativos formales y no formales, pero la crítica persiste ¿Cómo se puede esperar lograr cualquier desarrollo o cumplir con los criterios mencionados si el corpus no es más que una alusión dentro de los lineamientos educativos? ¿Cae toda la responsabilidad sobre la capacidad del docente y la institución de seleccionar textos y contextualizarlos? Parecería que la educación literaria padece de un “exceso de apertura” que da cabida a una labor docente independiente, pero que no ogra escapar

a unas bases etéreas.

Esta distancia es conciliada levemente dentro de las orientaciones metodológicas que incluyen dentro del canon fantasma a textos de la región y de occidente, sin embargo, queda claro, que el trabajo en lengua y literatura necesita de una estructura concreta urgente en cuanto a desempeños digitales y textos sino canónicos, por lo menos sugeridos. El canon actual se puede mencionar solo a través de sus grandes rasgos: historicista, clásico y latinoamericano, excluyendo así todo tipo de literaturas que son capaces de enriquecer y ayudar a alcanzar los mismos objetivos de cultivo de la interculturalidad que el Ministerio de educación se plantea.

5.2 Conectividad en Ecuador

Los niveles de conectividad en Ecuador, sean dentro o fuera de las instituciones educativas, son uno de los indicadores principales para determinar la viabilidad y el alcance de la implementación de un aprendizaje transmediático con la respectiva alfabetización digital requerida para formar individuos capaces de lidiar con los desafíos de una sociedad altamente tecnificada. Ecuador, desde sus diferentes entidades gubernamentales, ha producido cifras que permiten precisar dónde se ubica el país en su camino hacia alcanzar un nivel mayor de conectividad que permita no solo reforzar la educación, sino facilitar aspectos de la vida cotidiana y brindar acceso a su ciudadanía a los productos informativos disponibles a nivel global. Asimismo, al igual que su contraparte cultural, el Ministerio de Telecomunicaciones, junto con el Ministerio de Educación han realizado esfuerzos conjuntos para acercar al país a su meta de convertirse en una nación conectada. La problemática descrita a continuación amerita dicho trabajo en conjunto, pues su alcance trasciende el terreno de la educación.

El INEC (2018) en su Encuesta Multipropósito, enfocada en tecnología, la

cual abarca el periodo 2012-2018, determinó que en 2018 el nivel de equipamiento tecnológico de los hogares ecuatorianos yace por debajo del 25%, esto quiere decir que el hogar promedio ecuatoriano no tiene a su disposición una computadora de escritorio o portátil, de acuerdo a los indicadores manejados por esta entidad. Esta cifra resulta especialmente significativa no solo porque de inmediato presenta un obstáculo para la continuidad de la educación en el hogar por vías asincrónicas, sino debido a que en relación con el 2012, la cifra decreció en casi un 2%, pasó de 26,4% en el año inicial de la investigación a un 24,5% al momento de su finalización, en lo que concierne a computadoras de escritorio. Un fenómeno totalmente distinto ocurre con las computadoras portátiles, que en el 2012 se encontraban en manos de apenas un 13,9% de la población para aumentar a un significativo 24,2% en el 2018, marcando así un crecimiento significativo en la posesión de dispositivos portátiles, tendencia que podría atribuirse no solo a las facilidades que proveen los dispositivos móviles, sino a su accesibilidad en términos económicos.

Continuando con la tendencia de crecimiento, los niveles de conectividad en el país han atravesado un incremento dentro del periodo de investigación que augura un futuro positivo en términos de disponibilidad de acceso a la internet. De acuerdo con las cifras del INEC (2018), la conectividad en el 2012 era de 22,5%, mientras que en el 2018 esta cifra se elevó a un 37,2%. Para mayor precisión, es necesario señalar que esta cifra se obtuvo del promedio de conectividad de las zonas urbanas y rurales del país, la primera alcanzó en el 2018 un total de 46,6%, mientras que la segunda vio una multiplicación de sus niveles de conectividad pasando de un incipiente 4,8% en el 2012 a un 16,1% en el 2018. Adicionalmente, el uso del computador incrementó de un 38,8% a un 50,1%, por otro lado, el uso de internet pasó de un 35,1% a un 55,9%, estableciendo así una línea de crecimiento general

para el país, que, a pesar de representar pasos agigantados en términos de progreso, derechos de acceso a la información y bienestar, necesita de un crecimiento acelerado de esta tendencia si se quiere alcanzar los niveles propicios de conectividad, así como de disponibilidad de recursos tecnológicos que le permitan a la escuela integrarse dentro del circuito comunicativo digital.

A pesar de que el panorama en términos de conectividad resulte positivo, para propósitos educativos no resulta tan alentador. La encuesta del INEC reveló que el 66,2% de las personas con acceso a internet lo hacen dentro de sus hogares, mientras que el uso de internet en espacios educativos, específicamente la escuela, fue apenas del 7,2%. Esta disparidad nos obliga a enfrentar tres desafíos en términos de educación; el primero, que la brecha existente en términos de uso del internet en estos dos espacios debería de reducirse, o de ser posible, equipararse; el segundo, que las escuelas son las que deben desarrollarse más en términos de conectividad mediante la adquisición de recursos que permitan tenerla a disposición y; en tercer lugar, que se debe trabajar por dismantelar el tabú que existe alrededor del uso de dispositivos electrónicos dentro del aula.

La idea misma de una sala destinada al aprendizaje de informática debería ser trasladada por la de aulas donde el acceso a internet y donde el uso de dispositivos que lo permitan sea la norma, sea que estos pertenezcan a los estudiantes o sean provistos por la misma escuela. Una sugerencia se erige alrededor del uso específico del celular dentro del aula de clases, debido a que las cifras del INEC (2018) lo ubican como un recurso disponible para el 41,4% de la población, una cifra muchísimo más alta que aquella representativa de la posesión de ordenadores de escritorio o portátiles.

Se debe trabajar en torno a la reglamentación del uso de dispositivos celulares

en el aula y su uso para el trabajo y la socialización. La escuela en lugar de negarlos, debería buscar vías de mediación para que los estudiantes puedan utilizarlos sin que se interrumpa el flujo de trabajo, por el momento esta aparenta ser la alternativa más viable.

En cuanto a alfabetización digital, el INEC determinó que, dentro del grupo etario de personas entre 15 y 49 años, en el 2018 el nivel de analfabetismo digital era un bajo 10,7% a nivel nacional, sin embargo, es necesario poner en duda dicha cifra debido que, para propósitos de este trabajo, el concepto de alfabetización digital es posiblemente mucho más amplio que el utilizado por el INEC, cuyas especificaciones no estaban disponibles, por lo que es imposible determinar si se contemplaba un dominio de las muchas competencias digitales necesarias para la nueva era en lugar del simple uso de dispositivos electrónicos y software básico desde aplicaciones de mensajería, correos y de ofimática (INEC, 2018).

5.2.1 Estadísticas Educativas

Posteriormente a la determinación de la condición del Ecuador con respecto a conectividad, se debe ahondar en la situación específica de las escuelas y sus capacidades de acceso a internet. En el 2015, el Ministerio de Educación presentó los datos correspondientes a los niveles de cobertura del sistema educativo tras los reordenamientos de las institucionales a nivel nacional que involucraron, el cierre, la apertura, la evaluación y reestructuración de los planteles educativos. Según las cifras de esta entidad, Ecuador cuenta con 17.311 instituciones educativas fiscales, 569 fiscomisionales, 248 municipales y 4559 particulares, dando como resultado un total de 22.687 establecimientos en comparación con los 25819 en el 2009, con los que el país contaba previo al reordenamiento. Guayas, Manabí y Pichincha son las provincias con mayor número de escuelas con 4.230 (18,64%), 3.239 (14,27%) y

1.951 (8,59%) respectivamente. Sin embargo, es imposible determinar el estado de las instituciones educativas en la actualidad, debido a que no se cuenta con datos acerca de las instituciones que hayan cerrado a causa del Covid-19 o que han asumido un estado de inactividad que alteraría estos resultados que se basan únicamente en aquellas instituciones que estén llevando a cabo sus funciones con regularidad.

En términos porcentuales esto quiere decir que el 70% de la población del país en etapa de escolaridad asiste a unidades educativas fiscales, el 20% a particulares, 5% a fiscomisionales y 1% a municipales (Ministerio de Educación, 2015). Además, se presentó un incremento generalizado de la demanda de docentes para todo tipo de instituciones de la mano con un incremento de la población escolar logrado a través de programas de promoción de escolaridad implementados por el gobierno.

El Ministerio de Educación también presentó información crucial acerca de la situación académica de la población de docentes. Los datos revelan que el 69% de los docentes poseen educación de tercer nivel, el 18% no poseen educación en la docencia o son calificados de “no docentes”, sin especificar si poseen educación superior en áreas afines, el 8% posee educación de postgrado y el 5% solo concluyó con la educación básica o bachillerato. Esto quiere decir que, entre el 77% y 95% de los maestros ecuatorianos posee un título educativo de tercer nivel en educación, dependiendo de si incluye o no a los “no docentes” dentro de esta estadística, grupo del cual se desconoce el porcentaje exacto de individuos que poseen un grado de educación similar al de la mayoría.

Para incrementar el nivel de conectividad en los centros educativos, el gobierno del Ecuador, a través del Ministerio de Telecomunicaciones implementó el

programa de Dotación de Conectividad y Equipamiento para Escuelas Fiscales y Organismos de Desarrollo Social a Nivel Nacional, iniciado en el 2010. Este proyecto, cuyo objetivo era la integración de las TICs dentro de las instituciones educativas fiscales, la gran mayoría en todo el país, partió del problema principal de que las escuelas carecían de los recursos necesarios para alcanzar un mejor nivel educativo, específicamente las mencionadas TICs. De acuerdo con sus datos base, extraídos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas del Ministerio de Educación, en 2012 el 50% de las instituciones fiscales no contaba con ningún tipo de equipamiento informático, lo que en aquel entonces significó una cifra superior a 15.000 escuelas, mientras que tan solo un 15% poseían una docena de equipos o más.

En términos de accesibilidad a internet este proyecto se llevó a cabo en un contexto en el que a nivel urbano tan solo el 37% de las instituciones fiscales contaban con acceso a internet, la situación empeora en las zonas rurales en las que solo el 11% de escuelas tenían este recurso a su disposición. Dicha situación actuaba de soporte para el crecimiento de la brecha digital entre distintos segmentos de la población y de la desigualdad en general debido a la privación en cuanto a acceso a información y calidad educativa que las instituciones eran capaces de proveer. Debido a esto, el programa se enfocó en proveer a las escuelas fiscales con equipos como ordenadores, dispositivos wi-fi, impresoras, toners, pizarras digitales, proyectores, entre otros con el fin de integrarlas a los estándares base del sistema educativo.

Para la finalización de este proyecto, que se extendió a petición del Gobierno hasta el año 2016, se logró un cambio contundente en las cifras presentadas inicialmente. De acuerdo con la Dirección de Investigación del Ministerio de

Educación (2018) para el 2017 se logró que el 70% de las instituciones educativas fiscales contara con acceso a internet para fines pedagógicos y administrativos, tras haber dotado a 7117 escuelas con los equipos necesarios para su integración a al sistema educativo.

En la última década, Ecuador ha sido sujeto a cambios positivos en materia de conectividad y disposición de recursos electrónicos en cuanto a instituciones educativas, el principal espacio de enfoque de este trabajo, sin embargo, la brecha continúa siendo significativa. Por otro lado, se carecen de datos definitivos para instituciones particulares, a pesar de esto, es posible afirmar que con los crecientes niveles de acceso a internet y la reformación de las mallas curricular en el 2016, que exige a todas las instituciones el uso de las TICs, que probablemente estas hayan presentado un crecimiento a la par con el de las instituciones fiscales.

Esto de ninguna manera quiere decir que el trabajo en este aspecto haya finalizado, muy por el contrario, la inversión en educación y el diseño de programas como el analizado anteriormente deberá continuar hasta alcanzar niveles de conectividad absolutos al interior de las escuelas y los hogares, puesto a que, una vez alcanzado un nivel absoluto de conectividad, se presentarán los desafíos de implementación de una educación interconectada, que se construya a partir de las nuevas actividades lectoescritoras como señalaron Ballester e Ibarra en sus estudios. Debido a la complejidad de la situación es que podemos observar cómo diferentes ministerios toman responsabilidad sobre esta falencia, trabajando en conjunto para enfrentarse a las dificultades de instaurar los recursos necesarios a fin de promover los modelos de aprendizaje literarios propuestos. Puesto a que este desafío se plantea en niveles que superan al tecnológico y al educativo, e involucran directamente a los derechos humanos en comunicación, cultura e información, entre otros.

Además, para hacer viables sistemas de educación continua y asincrónica, que convierten a la cotidianidad en un nuevo espacio de aprendizaje, se sugiere que los objetivos de este tipo de proyectos se extiendan a nivel de hogares, espacios públicos e industrias. De esta manera no solo se garantizaría una mejora en términos educativos, sino que se mejoraría la calidad de vida en general de la población, reduciendo de distintos tipos de desigualdad social, se facilitarían procesos de administración institucional y se prepararía al país y a su población para un crecimiento cultural y económico.

Recientemente, Alcázar (2020) realizó el reporte titulado Ecuador Estado Digital, a inicios del presente año, que registró un total de 13.8 millones de usuarios de internet en el país, cuya población se aproxima a los 17.5 millones de habitantes. Este último avance augura, con mayor seguridad todavía, que alcanzar el modelo educativo propuesto es posible si se acompaña el crecimiento constante de conectividad con la implementación correcta de didácticas y programas educativos.

5.3 Educación en Pandemia

Sería irresponsable intentar proporcionar una perspectiva del actual contexto educativo ecuatoriano sin considerar que, al momento de escritura de este trabajo, Ecuador, al igual que el resto del mundo, atraviesa un periodo de alta inestabilidad e incertidumbre a causa de la pandemia provocada por el Covid-19. No son claros los efectos que ha tenido este suceso sobre esta y las demás naciones del mundo, además producir los estudios necesarios para medir su impacto resulta imposible en la actualidad, más allá de los datos que proporcionan cifras presentadas por instituciones gubernamentales o diarios a cargo de abordar este tema, por lo que resultan tanto limitadas, como sesgadas o dudosas las informaciones con las que se cuenta. Si bien lo más idóneo sería contar con investigaciones a profundidad y

narrativas claras a partir de las variables que estas manejen, así como los datos que estas produzcan, solo se puede elucubrar hasta que estos trabajos puedan proporcionarnos una mirada más certera acerca de la realidad.

El País (2020), de la prensa española, es uno de los diarios que ha reportado acerca de la situación relativa al contexto educativo del país. De acuerdo con la actual ministra de educación, Monserrat Creamer, el 70% de los estudiantes en la actualidad presenta algún tipo de dificultad para acceder a internet, cifra que se acarrea desde 2018 y que viene a intensificarse a causa de la pandemia. Adicionalmente, para el primer quimestre del actual periodo del año lectivo 2020, se registró que aproximadamente 4.5 millones de estudiantes tuvieron que cambiar a modalidades de estudio a distancia en la región Sierra (2 millones aprox.) y Costa (2.5 millones), de un total de 4.6 millones. Además, se reportan situaciones de cierre de instituciones educativas, reducción de ingresos generalizada para toda la población (afectando la accesibilidad a la educación, internet y otros servicios), baja del número de docentes empleados, así como un recorte promedio de 100 dólares en sus salarios e incluso de clases sucediendo fuera de las plataformas escolares establecidas de forma privada o por el gobierno, llegando, en algunos casos a darse por medio de Whatsapp en celulares, según El País (Constante, 2020). Este medio también reporta que, según la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Tecnología (UNESCO), a nivel global, el 50% de los estudiantes no tiene vías para continuar con su educación, reflejando así la situación que atraviesa Ecuador.

En respuesta al desarraigo del contexto educativo, el Ministerio de Educación ecuatoriano ha creado el portal <https://recursos2.educacion.gob.ec> (plataforma a la que el 2% de los estudiantes no tiene acceso) para ofrecer recursos de aprendizaje

digitales a nivel nacional, con contenidos para todos los niveles de educación, como parte de la implementación del Plan Educativo Covid-19, una respuesta orientada a guiar a docentes y estudiante a través de los procesos de aprendizaje digital.

Asimismo, para los docentes se han abierto vías de capacitación como mecapacito.gob.ec y se está a la espera de la presentación del Plan de Educación Abierta Ciclo Sierra (Educación en línea) que traerá consigo lineamientos para la educación durante la pandemia. Apoyándose en este recurso, el Ministerio de Educación se plantea iniciar con el siguiente periodo lectivo, 2020-2021, con la mayor prontitud posible, debido a que han elegido adherirse a las advertencias emitidas por El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) de que mientras más perdure el cierre de las instituciones, más se incrementa el riesgo de que los discentes caigan en situaciones de ausentismo escolar, sobre todo si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, que han crecido a causa de la crisis. Este retorno implicaría el regreso de aproximadamente 2 millones de estudiantes en las regiones Amazonía y Sierra, mientras tanto, la región Costa continua con el actual año lectivo, sin una fecha de inicio para el siguiente periodo según el diario El Comercio (Rosero, 2020).

Debido a la incertidumbre que predomina en el panorama educativo han surgido alternativas que previo a la crisis sanitaria raramente tenían lugar dentro del sistema educativo, tal es el caso de la educación en casa o *homeschooling*. El Ministerio de Educación plantea el uso de esta modalidad acompañada de un docente tutor que verifique que se sigan los contenidos establecidos de manera adecuada, al mismo tiempo que evalúe si los procesos evaluativos y actividades planificadas se ajusten a los estándares gubernamentales. Dicho docente deberá ser provisto por la institución educativa y registrar los avances realizados desde cada para poder avalar

el nivel de conocimiento adquirido por el discente. A partir de este modelo, el Ministerio de Educación busca reducir los niveles de abandono de la escolaridad y diversificar los espacios educativos formales, validando procesos alternativos de aprendizaje siempre y cuando estos se adhieran a las reglas establecidas. Así, se han creado iniciativas de apoyo docente a padres de familia que se inclinan por la educación en casa, haciendo un esfuerzo por garantizar la calidad del aprendizaje provisto por los padres que unan a estos programas. Sin embargo, esta alternativa continúa representando una dificultad para las instituciones educativas que solo pueden cobrar un costo del 65% del valor de las pensiones establecidas para sostener los recursos tecnológicos y digitales requeridos para continuar funcionando (El Universo, 2020).

El centro de investigación latinoamericano, Grupo Faro (2020), presenta una serie de datos que se han logrado rescatar dentro de la crisis. En primera instancia, señalan una disminución del personal docente en Ecuador de aproximadamente 200.000 maestros a 170.000, lo que indica una reducción del 15% del personal. El grupo también ofrece información en cuanto a las plataformas más utilizadas por los docentes en esta situación de emergencia, de mayor a menor, las cifras indican lo siguiente: 94,5% Whatsapp, 44,5% Facebook, 23,9% Zoom, 15,1% Skype, 11,1% Otros y 10,2% Hangouts. Los porcentajes presentados consideran el uso de múltiples plataformas por cada individuo, es decir, describen una situación en que se ha tenido que recurrir a un gran abanico de medios para mantener a los procesos escolares a flote, sin tener que depender únicamente de las plataformas educativas.

La imposibilidad de establecer una única plataforma de comunicación establece sus propias dificultades, pues debería suponer que todos los estudiantes de determinada institución cuentan con los mismos medios de acceso a internet, sin

embargo, como puede determinarse de las estadísticas previamente revisadas, en Ecuador esto no es posible, debido a esto es que docentes y estudiantes se han visto obligados a recurrir a una comunicación por las vías listadas.

Otros medios que se han empleado frente a la crisis, ajenos al contexto escolar, han sido la transmisión de programas educativos en 160 canales televisivos y 1000 radios rurales-comunitarias, así como la impresión de guías educativas destinadas a ser compartidas principalmente dentro de poblaciones rurales (Coba, 2020). Las iniciativas de cambio no cesan de surgir, pero es difícil determinar su eficacia a causa de que la coyuntura de la pandemia ha desorganizado a todos los sectores dentro del país y, por lo tanto, ha obligado a la población a reestructurar sus vidas radicalmente, por lo que, desgraciadamente, la educación ha perdido su prioridad frente a necesidades más básicas.

A partir de esta escasa información se puede apenas esbozar ideas acerca de los efectos a largo plazo que el Covid-19 tendrá sobre la educación ecuatoriana, la serie de obstáculos levantados por la crisis sanitaria será imprevisible, por lo tanto, afirmar si la violenta instauración de la educación por vías digitales en Ecuador tendrá como efecto el acercamiento a un modelo educativo más similar al propuesto es una imposible de realizar. Lo que sí se puede discernir es la falta de preparación del país para lidiar con su coyuntura, pues resalta las desigualdades y deficiencias preexistentes en el sistema educativo, cuya necesidad de entrar en del espacio digital, evidencia lo imprescindible que es el cambio para asentarnos dentro de la nueva normalidad y estar listos para situaciones críticas como la que se enfrenta en estos momentos.

Capítulo 6: Metodología

6.1 Método

El método a desarrollar en el presente trabajo de investigación es de carácter descriptivo, pues consta de la elaboración una visión panorámica de los discursos y didácticas contemporáneas para el aprendizaje de la lengua y literatura. La construcción de dicha figura fue posible gracias a que la temática ha sido explorada previamente por una gran variedad de autores que han vuelto a esta descripción posible a partir de la cantidad de recursos teóricos que han dejado a disposición para continuar la producción dentro de este campo. Aquellos contenidos han sido seleccionados, descritos y sintetizados de tal manera que puedan conformar parte de este trabajo y atender a la resolución de sus objetivos.

Para la elaboración de esta tesis se utilizó la revisión bibliográfica y entrevistas a profundidad como herramientas que sirvieran el propósito de profundizar en la descripción que se provee de la situación actual de las didácticas para el aprendizaje de la lengua y literatura. Actualmente el panorama considera como componentes esenciales al giro o enfoque comunicativo, así como el desarrollo de competencias comunicativas tradicionales y digitales, que juntas conformes una nueva cultura de aprendizaje. En cuanto al aspecto social se ha podido observar un cambio hacia la construcción de comunidades de aprendizaje horizontales que redefinan el ejercicio de la pedagogía. Partiendo de dicha descripción se procedió a afrontar las problemáticas y oportunidades que surgen con este cambio de paradigma.

6.2 Tipo de Investigación

La investigación realizada es de carácter cualitativo, debido a su cualidad descriptiva y a los instrumentos empleados para ilustrar el panorama educativo actual, focalizado en la lengua y literatura, se recurrió a una profunda investigación

bibliográfica, de la mano con entrevistas a profundidad, con el objetivo de cubrir el mayor bagaje teórico posible. Partiendo de una fuerte base teórica, se cumplió con el objetivo general de precisar en los cambios necesarios para la actualización de la educación en comunicación del país. En cuanto al cumplimiento de sus objetivos específicos, estos también se lograron por medio de la investigación en lo que concierne a los nuevos perfiles de docentes y estudiantes, así como en los requerimientos tecnológicos mínimos para lograr poner en marcha las propuestas investigadas. Fue de igual importancia para este trabajo precisar en ejemplos de didácticas y casos exitosos de su aplicación para el cumplimiento de uno de los objetivos específicos esta tesis.

Debido a las circunstancias que rodearon este trabajo de investigación, la pandemia causada por el Covid-19, producir los datos necesarios para abarcar una dimensión cuantitativa resultó imposible, en especial considerando que el estudio de la comunicación y de sus didácticas se remiten al contexto práctico, orgánico, que no podría estudiarse desde circunstancias ideales que permitan poner a prueba estos proyectos. En otro ámbito, la dificultad preexistente de no contar con cifras oficiales que permitan realizar las operaciones necesarias para construir una narrativa desde variables y resultados numéricos que resultaría necesaria para crear un registro que mida la aplicación de estas didácticas y de su respectiva efectividad, accesibilidad y niveles de aplicación.

Se reconoce que, a pesar de que el instrumento de investigación y el objeto investigado sean el mismo, paradigma dentro del que se encuentran todos los estudios sobre la comunicación desde sus distintas esferas, no se puede dejar de lado una producción académica cuantificable que, conjuntamente con estudios de carácter cualitativo, cumplan la función de ayudar a establecer una nueva realidad educativa

en Ecuador, que le permita cerrar la histórica brecha educativa que lo ha perjudicado durante décadas. Se espera que este trabajo, se sume a otras voces en el mismo campo que ayuden a motivar un proceso de conciliación entre el contexto externo de este país, con el del resto del mundo.

De la misma manera, la ausencia de literatura académica que trabaje el tema a nivel nacional representó otro obstáculo para generar una contraparte complementaria al aspecto cualitativo de la investigación, necesario, para dentro de un futuro próximo proceder a crear un soporte cuantitativo de este trabajo que cuente con un campo de investigación más abierto y con instituciones educativas que apliquen los modelos de aprendizaje aquí descritos para determinar su viabilidad en términos prácticos-formativos.

6.3 Población

La población que pertenece al corpus bibliográfico de esta investigación corresponde a un grupo de docentes, investigadores y literatos cuyos trabajos se localizan temporalmente a mediados de la actual década (2010-2020). Se ha tomado como criterio basarse principalmente en los trabajos elaborados en los últimos 10 años, en un esfuerzo por reunir las voces más relevantes de la década que hayan abordado el tema de esta tesis desde alguna de sus múltiples perspectivas.

Las investigaciones citadas, que correspondan a un lapso de tiempo diferente al previamente indicado, serán utilizadas a manera de referencia o soporte teórico de los autores protagónicos.

La población se separa a partir de las temáticas que dividen la investigación llevada a cabo para este trabajo de la siguiente manera:

- Autores que abordan las temáticas del desarrollo de los discursos pedagógicos literarios, el giro comunicativo, contagio literario, modelado estético, crítica constructiva a las propuestas actuales y la introducción de las TICs al panorama educativo: Altamirano (2013 y 2016), Bombini, (2018) Picallo (2016), Cortázar (2013), Leibrandt (2006 y 2016), Rancièrre (2010), Trujillo (2018), Salgado (2014), Vázquez (2010), Baquero (2014), Munita (2016 y 2017), Carrillo (2014), Barthes (2011), Hernández (2015), Ortiz (2018), Pérez (2009), Rojas, Sarland (2003), Vivas (2015), Wahnón (2018).
- Autores que trabajan el tema de la implementación de las TICs al contexto educativo y el cambio hacia una educación transmedia definida por nuevas didácticas y espacios de aprendizaje: Ballester e Ibarra (2016 y 2017), Bolívar y Gordo (2017), Franco (2012), Trujillo (2018)., Pinochet (2016) Arosemena, Cortés y Murillo (2013), González (2006 y 2013), Llorente (2015), Santa María (2015), Scolari (2013), Heredia (2017), Rienda, Munita, Angelini (2015), Becerril (2014), Salzano (2015), Encabo (2016), González, Moral (2016), Nuñez, Santa María (2015), Cea (2019), Fajardo (2014), Fernández (2008), Parejo y Pascual (2014).
- Autores que aportan a la construcción de un imaginario de la realidad educativa ecuatoriana: Alcázar (2020), Barrera (2017), Ponce e Intriago (2018).

El corpus bibliográfico encuentra su complementación en una segunda población, compuesta enteramente por docentes de nivel de bachillerato y universitario. El primer grupo de profesores posee una especialización en el área de la lengua y literatura, materia sobre la que se centra esta investigación, mientras que el segundo grupo se especializa en la implementación de las TICs, la actualización docente, así como en los procedimientos de la educación literaria desde la academia.

Para aportar a la construcción del capítulo que levanta la información

contextual se ha debido recurrir a medios de comunicación a causa de la pandemia que atraviesa el país que continua vigente al momento de la entrega de este trabajo de titulación. Esta población consta de los pocos medios nacionales e internacionales que han sido capaces de producir cifras en torno a los cambios que la realidad educativa ecuatoriana ha tenido que afrontar como consecuencia de la crisis sanitaria. Dichos medios son los siguientes: Grupo Faro (2020), El Universo (2016-2020), Primicias (2020), El Comercio (2020) (nacionales) y El País (2020) (internacional).

Previo al contexto pandemia, se han considerado una serie de entidades gubernamentales productoras de cifras oficiales para entender la situación del país con respecto a la lectura, educación, acceso a internet y conectividad. Se consideran datos tomados del Ministerio de Telecomunicaciones (2013), Ministerio de Educación (2016-2015), Ministerio de cultura y Patrimonio (2016 y 2017), Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2012 y 2018) y Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). Los datos con los que cuentan estas instituciones representan aproximados de la realidad del país previo a la pandemia, pues abarcan diferentes años a lo largo de la década prevista, sin embargo, son los únicos datos disponibles debido a que la producción de datos en Ecuador es un ejercicio esporádico, de poca extensión y en vías de desarrollo, por lo que la información presentada podrá resultar imprecisa una vez que se construya una nueva narrativa alrededor de los datos que abarquen la extensión del efecto de la crisis sobre estas áreas de interés particular para la investigación presentada.

6.4 Instrumentos de Investigación

6.4.1 Fichas de Revisión Bibliográfica

El principal instrumento de investigación empleado en este trabajo corresponde a la técnica de investigación bibliográfica, cuyos contenidos fueron

condensados, resumidos y analizados mediante el uso de fichas de revisión bibliográfica. Dicho instrumento consiste en la selección y recopilación de información por medio de textos académicos que también pueden ser escrutados y criticadas de acuerdo con el propósito de la investigación. En total se procedió a la elaboración de 40 fichas con el objetivo de determinar el panorama actual de las didácticas para el aprendizaje de la lengua y literatura, precisar en las TICs necesarias para su aplicación y las demandas actitudinales y competenciales que estas tendrían tanto sobre docentes como estudiantes.

Estas fichas contemplan la suma de datos formales como el nombre de sus autores, el año de publicación, tipo de texto y las referencias bibliográficas utilizadas por estos. En un segundo momento, las fichas dan lugar a la exposición de los argumentos más importantes expuestos por el autor sobre determinado tema a manera de cita o parafraseo, sobre las que posteriormente se pasa a elaborar una serie de cortas conclusiones o anotaciones que sintetizan los contenidos del texto al que corresponde cada ficha o hacen hincapié en elementos que continuaron guiando la investigación, concluyendo con el aporte que representa el artículo o documento investigado a la tesis y la citación de acuerdo al modelo APA actual para su posterior uso en la elaboración de la bibliografía del presente trabajo.

Al mismo tiempo, este instrumento fue utilizado para indagar en las nuevas teorías del aprendizaje literario, que traen consigo un nuevo bagaje de conceptos cuya comprensión es indispensable para la implementación de la práctica docente propuesta, siendo el eje central de estas el giro comunicativo en la educación. A partir de la exploración de esta corriente educativa se pudo apuntalar el perfil del docente y del estudiante que operan dentro de sus dinámicas, partiendo de las cualidades en común que cada autor asignaba a los respectivos roles. También se

descubrieron otros elementos pertinentes para complementar la visión del panorama educativo moderno como nuevos modelos evaluativos, la desmitificación de nociones previas que ahora se presentan como obsoletas o la redefinición de los espacios de aprendizaje y conceptos como el hábito lector.

Además, conforme avanzó la investigación se pudo reparar en las críticas existentes hacia las nuevas didácticas y estrategias de aprendizaje que se presentaron, de tal manera que se logró identificar sus falencias, sin dejar de acompañar este acto de las respectivas propuestas para reforzar estos modelos. A la vez que se pudo establecer una comparación directa con los modelos pasados de enseñanza de la materia y los cambios discursivos más relevantes, evidenciando el fuerte contraste que existe frente a la vieja escuela.

Tabla 7

Modelo de ficha de revisión bibliográfica

Fuente: elaboración propia (2020).

<i>Título original</i>	
Nombres y Apellidos del Autor	
Año de la publicación	
Tipo de texto:	
Argumentos expuestos por el autor:	
Conclusiones y anotaciones:	
Valor del documento para la tesis:	
Bibliografía:	

Para realizar el recogimiento de toda la literatura correspondiente del presente trabajo se acudió, principalmente, a una serie de repositorios digitales con contenidos

como artículos de revistas especializadas, trabajos de titulación e investigaciones en temas afines. Dichos repositorios fueron los siguientes: Academia.edu., Scielo.org, RepositorioUCSG.edu.ec, ResearchGate.net, Dialnet. Asimismo, se recurrió a los archivos de distintas universidades extranjeras y de revistas como *Dialogía*, *La Palabra*, *Hachetepe*, *Contextos Educativos*, *Didáctica. Lengua y Literatura*, *Usal Revistas*, *Revista Chilena de Literatura*, entre otras. En casos excepcionales, se recurrió también a textos en formato físico y a artículos correspondientes a la transcripción de foros internacionales sobre educación organizados por varias universidades a nivel mundial.

El segmento correspondiente al levantamiento del contexto local se elaboró a partir de un recogimiento de datos de fuentes oficiales, gubernamentales o independientes, para contar con una descripción a partir de datos relevantes para complementar la visión de la realidad del país en términos de educación y conectividad. Los datos provinieron principalmente de fuentes como el INEC, los Ministerios de Educación y Cultura y Telecomunicaciones, CERLALC, fuentes que resultaron indispensables para la obtención de datos correspondientes a los hábitos de lectura, penetración de internet en escuelas y colegios, accesibilidad a recursos tecnológicos, planes de desarrollo educativo, tecnológico y los lineamientos bajo los que se rige la actual educación en materia de lengua y literatura.

Finalmente, fue necesario recurrir a la información provista por medios de comunicación a causa de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19, que nos ha demostrado las falencias subyacentes de nuestro sistema educativo, al mismo tiempo que ha cambiado drásticamente la realidad ecuatoriana en los meses previos a la elaboración de este trabajo y durante la elaboración del mismo. Debido a la imposibilidad de generar datos oficiales que representen estos cambios apresurados o

su impacto a largo plazo, se justifica el uso de aquella información producida por los medios de comunicación, cuya presencia no consta en las fichas previamente mencionadas, pero sí forma parte de la bibliografía de este trabajo, por tratarse de textos no pertenecientes al contexto académico. Los medios citados son: El Universo, El Comercio, Primicias y El País (España).

6.4.2 Entrevistas a Profundidad

El segundo instrumento de investigación aplicado corresponde a la elaboración de entrevistas a profundidad con docentes especialistas en el tema, tanto del área de bachillerato como universitarios, debido a su posición más cercana con la academia, la actualización docente y la producción de conocimientos sobre el tema de este trabajo. La necesidad de aplicar este segundo instrumento yace en la reafirmación de la información obtenida a partir de la investigación bibliográfica y la elaboración de sus fichas correspondientes, así como la identificación de características faltantes para la determinación tanto de los perfiles del docente y del estudiante, como de los recursos tecnológicos necesarios para la aplicación del aprendizaje potenciado por las TICs.

La aplicación de este instrumento resultó útil no solo para constatar la validez de los discursos y modelos educativos revisados a lo largo de la investigación, sino que aportó al descubrimiento de conocimientos que no surgieron con el acercamiento inicial al tema, tanto en términos de conocimiento como de didácticas, recursos y perfiles.

De la población docente entrevistada, 2 individuos, docentes de bachillerato, contaban con una formación docente especializada en el campo de la literatura, asimismo, cada docente pertenece a una institución de educativa de distinta categoría; particular (una institución dirigida a familias de nivel socioeconómico alto

y otra de medio).

Por otro lado, los dos sujetos restantes, docentes universitarias, contaban con educación avanzada en materia de pedagogía, lengua y literatura (nivel de doctorado) y aplicación de las TICs en los procesos de aprendizaje (maestría). A continuación, se pueden observar las tablas representativas de las poblaciones de docentes de entrevistados considerando su nivel de educación, años de experiencia y el tipo de institución al que pertenecen, así como su rol en su respectiva institución:

Tabla 8

Perfiles de entrevistas a docentes

Fuente: elaboración propia (2020)

Nº	Nombre	Apellido	Curso	Tipo de institución	Años de experiencia	de	Título
1	Luis Miguel	Alcívar	Docente	Particular	6		Licenciado en Comunicación Social con Mención en Literatura.
2	Daniel Byron	Muñoz	Docente	Privada	5		Licenciado en Comunicación Social con Mención en Literatura.
3	Rina	Vásquez	Docente Universitaria. Actualizadora docente.	Universitaria	20 años de experiencia como docente de EGB. 3 años de experiencia como docente universitaria.	de	Magister y Licenciada en Ciencias de la Educación.
4	Cecilia	Loor	Vicerrectora	Universitaria	Más de 30 años de experiencia divididos entre		Doctora en educación. Licenciada en Lengua Española y

educación de Literatura.
 colegio,
 universitaria
 y gestión
 educativa.

Para obtener la información deseada de cada individuo se procedió a elaborar 3 entrevistas distintas, enfocadas en explotar sus áreas del conocimiento respectivas y la experiencia adquirida a partir de su labor. A continuación, se muestran las preguntas formuladas a cada uno de los docentes, acompañadas de sus fundamentos teóricos encontrados durante el proceso de investigación. Cada pregunta responde a la profundización o verificación de alguno de los conceptos manejados a lo largo del trabajo y puede ir acompañada de una segunda pregunta guía que sirva al propósito de conducir el discurso del entrevistado hacia el desarrollo de un tema en específico.

El primer grupo de preguntas fue dirigido a los docentes de bachillerato y orientado a explorar la relación de su práctica docente con las nuevas corrientes educativas.

Tabla 9

Preguntas a docentes

Fuente: Elaboración propia (2020)

Preguntas a Docentes	
TEMA/CONCEPTO	Pregunta
Literatura interdisciplinaria/multimodal/transmedia, insertada dentro del estudio de la comunicación.	¿Cuál es su percepción de la lengua y literatura como materia? ¿Con qué otras áreas del conocimiento cree que dialoga? ¿Involucra el uso exclusivo de textos literarios en su práctica?
La lectura como acto placentero, pasatiempo o ejercicio intelectual. Relación del docente con la lectura y sus estudiantes. Perfil docente.	¿Qué comprende para usted el acto de leer? ¿Cree que su relación personal con la lectura afecta o se ve reflejada en el trabajo con sus estudiantes?
Aplicación de nuevas didácticas con enfoque tecnológico-educativo. Desarrollo	¿Cómo cree que debería enseñarse la materia de lengua y literatura y cuáles

de competencias tecnológico-digitales. Perfil docente-estudiante.	son las competencias que esta debería desarrollar?
Relevancia del texto literario. Eliminación de la lectura obligatoria. El profesor como conciliador de distancias. Paralelismos con los modelos transmedia.	¿Cómo deberían abordarse los textos para hacerlos más cercanos al estudiante? ¿Cree que es importante conocer a su audiencia previo al trabajo con el texto?
Objetivo recursos mínimos.	¿Qué función cumplen las nuevas tecnologías (TICs) en la enseñanza de la lengua y literatura? Si las ha aplicado como docente ¿de qué manera afecta el trabajo en el aula?
Aprendizaje de la literatura desburocratizado. Perfil lector/identidad lectora. Perfil docente-estudiante. Proponer y seleccionar textos. Sistemas no rígidos.	¿Cree que debería existir un canon preestablecido de lecturas o que estás deberían seleccionarse de acuerdo a los intereses del alumnado? Justifique.
Motivación a la lectura, contagio literario.	¿De qué forma ha cultivado el hábito lector en sus estudiantes?
Resistencia a la lectura. Factores obstaculizantes.	Como docente de lengua y literatura. ¿Cuáles son los mayores obstáculos que enfrenta al enseñar esta materia?
Comunidades de aprendizaje. Relación docente-estudiante.	¿Percibe que su relación con los estudiantes afecta su labor docente? ¿Cuándo considera que el aprendizaje ha sido exitoso?
Necesidad de actualización curricular generalizada, introducción de nuevos conceptos y didácticas.	¿Cuál es su opinión del actual currículum y los lineamientos para la enseñanza de la lengua y literatura? ¿Lo considera mejorable, pertinente?

El segundo grupo, de preguntas respondió a la necesidad de desarrollar la temática del rol y la aplicación de las TICs en los procesos educativos, cómo afrontar la problemática de la actualización docente y precisar en las competencias necesarias para estos procesos de aprendizaje.

Tabla 10

Preguntas a Rina Vásquez

Fuente: Elaboración propia (2020)

Preguntas a Rina Vásquez	
TEMA/CONCEPTO	Pregunta
Cambios en las prácticas educativas y del circuito comunicativo dentro del aula. Beneficios y obstáculos.	¿Cuál es su percepción sobre la actual relación entre tecnologías y educación? ¿Qué beneficios y obstáculos existen en su implementación?
Necesidad de un aula interconectada y un aprendizaje transmedia. Objetivo recursos.	¿Qué TICs considera indispensables para ayudar a los procesos de aprendizaje?
Resistencia al cambio en docentes y estudiantes. Perfil docente-estudiante.	¿Cómo se puede facilitar la introducción de un grupo de estudiantes a un proceso de aprendizaje que utilice TICs? Los procesos de actualización representan un obstáculo tanto para instituciones, docentes, padres de familia y el alumnado ¿De qué maneras cree que se puede combatir estas resistencias al cambio?
Aplicación de las TICs en las nuevas didácticas de aprendizaje. Dinamización e incremento de posibilidades dentro del panorama educativo.	¿Qué didácticas que hagan uso de las TICs considera más pertinentes para su aplicación en el aula? ¿Por qué?
Crítica a los modelos educativos integradores de las nuevas tecnologías	Existe una crítica sobre si efectivamente un aprendizaje que integre a las TICs resulta en un mejor desarrollo del individuo. ¿Cuáles son los riesgos que existen al aplicar este tipo de procesos?
Necesidad de desarrollar competencias tecnológicas-digitales orientadas a la comunicación. Perfil docente-estudiante.	¿Qué destrezas/habilidades/competencias se deben adquirir para abordar este tipo de estrategias de enseñanza?
Nuevos espacios de aprendizaje. EPAs y entornos no formales e informales.	¿Cómo ha cambiado la introducción de las nuevas tecnologías a los espacios de aprendizaje?

Mientras que el tercer grupo de preguntas se basó en el requerimiento de indagar, con mayor profundidad, en la enseñanza de la lengua y literatura desde una perspectiva netamente pedagógica.

Tabla 11

Preguntas a Cecilia Loor

Fuente: Elaboración propia (2020)

Preguntas a Cecilia Loor	
Tema/Concepto	Pregunta
Evolución de los discursos literario-pedagógicos a partir de los cambios teóricos.	¿Cómo han cambiado los desarrollos teóricos la percepción de la materia de lengua y literatura a través del tiempo?
Cambios en los hábitos de lectura y escritura. Perfil estudiante.	¿De qué manera han cambiado las formas de escritura y lectura?
Justificación de la enseñanza de la lengua y literatura como única materia. Modelo de aprendizaje de la comunicación.	¿Para qué sirve o cuál es la utilidad de aprender lengua y literatura hoy en día?
Relevancia del aprendizaje literario. Enfoque multimodal.	¿Cómo se puede mantener relevante a la lengua y literatura en una época que nos presenta con nuevos formatos narrativos? ¿Cómo se entiende el término “texto” hoy en día?
Potencial humanizador de la literatura. Desarrollo de la comunicación y del individuo a nivel interpersonal.	¿Qué competencias y sensibilidades se pueden cultivar por medio de la literatura de manera exclusiva?
Aplicación de didácticas basadas en TICs para el aprendizaje de lengua y literatura. Pérdida de relevancia de la materia frente al formato audiovisual.	¿Considera que es compatible la enseñanza de la lengua y literatura con el uso de las nuevas tecnologías? ¿Por qué?
La literatura como comunicación. Nuevo circuito comunicativo y formatos.	¿Han cambiado la forma de comunicarnos de la mano con la forma en que se hace literatura?

Capítulo 7: Presentación de Resultados

7.1 Nuevos Perfiles del Docente y el Estudiante de Lengua y Literatura

Los resultados (respuestas) obtenidos a partir de las entrevistas a profundidad presentan una visión con temáticas paralelas a la de los contenidos teóricos

revisados, la revisión bibliográfica. Estas coincidencias nos permiten volver sobre los postulados teóricos que definen características particulares del aprendizaje y de la demanda competencial y actitudinal que existe tanto para docentes y estudiantes que vayan a formar parte de la escuela actual. Ya se mencionó la amplia lista de roles o funciones a los que estos deberían adherirse para satisfacer las necesidades, sin embargo, se reconoció que el ejercicio de crear un listado acumulativo de todas las características que posibiliten la aplicación de un modelo de escuela actual no sería relevante para el propósito de trabajo.

Lo que cumpliría con los objetivos planteados, exponer didácticas, definir perfiles y determinar recursos, debería contextualizarse dentro de la práctica educativa, no responder a la resolución de problemas externos, que, mientras que indudablemente representan un factor que impide el desarrollo educativo, apuntarían a un cambio a nivel social, que solo podrá ser asumido desde la reestructuración de diversas instituciones. Es mediante la precisión de los cambios mínimos requeridos para posibilitar estos discursos educativos de giro comunicativo, que se debe presentar las figuras “ideales” de docente y estudiante, con sus respectivas variables.

Los resultados obtenidos a continuación responden a la implementación de los instrumentos de investigación: revisión bibliográfica y entrevistas a profundidad, sumadas al levantamiento de información coyuntural acerca de la accesibilidad del Ecuador al internet y nuevas tecnologías, así como de su realidad educativa, ambas precipitadas actualmente por la pandemia. A pesar de este obstáculo, el contenido considerado más relevante para el cumplimiento del objetivo general de esta tesis, así como de sus objetivos específicos radica en los instrumentos de investigación empleados. Por su parte, la investigación bibliográfica y las entrevistas a profundidad aportaron al cumplimiento del objetivo de establecer perfiles docentes y estudiantes

para la escuela actual, mientras que la investigación contextual responde a la necesidad de determinar qué tan alejado está el estado de la educación en el país actualmente en comparación con el modelo ideal sobre el que se indagado en este trabajo, acompañado de la información recolectada por las entrevistas, ambas informaciones permitieron determinar los recursos necesarios para traer a la práctica las didácticas expuestas.

7.1.1 Resultados de las Entrevistas

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas a profundidad realizadas a docentes de bachillerato y universitarios reafirman los contenidos teóricos tratados a lo largo de este trabajo de tesis. Así, sus aportaciones ayudaron a establecer los perfiles docentes, estudiantiles y a determinar los recursos necesarios para que la escuela actual puede obtener el máximo provecho de las didácticas del aprendizaje de Lengua y Literatura que nacen a partir del giro comunicativo.

En primer lugar se comparó la percepción de los docentes de bachillerato, Muñoz y Alcívar (Anexo 2) sobre la materia de lengua y literatura y de la lectura. Muñoz, en pocas palabras, cree que la literatura es un vehículo para la exploración propia y el cuestionamiento del mundo. Muñoz se refirió al acto de leer como algo inherentemente atado al goce y señaló que una de las problemáticas principales que suceden en la escuela es que este ejercicio se entiende como lo contrario. Alcívar opinó que la literatura es una herramienta de comunicación infravalorada dentro del gran contexto educativo, pero concuerda que esta debería ser aprendida de la mano con la lengua en Lugar de realizar una separación de sus contenidos. En lo que se refiere a la percepción de la lectura, Alcívar comentó que para él esta actividad es de carácter ritualístico, que implica serenidad, goce y un ejercicio intelectual que va atado al descubrimiento de nuevos conocimiento. Ambos docentes coincidieron en

que esta percepción, su amor personal por la lectura, es el ángulo que utilizan para aproximar a los estudiantes al texto cuando se trabaja en clases.

Frente a la pregunta de cómo creían que debía ser enseñada la materia, las respuestas fueron las siguientes: Muñoz señaló la necesidad de encontrar un punto medio entre lo que el docente desea hacer y los recursos con los que dispone para hacerlo. Según su opinión, el aprendizaje de lengua y literatura no puede prescindir de la opinión del estudiante, pues se debe trabajar desde su subjetividad, orientada a realizar reflexiones coyunturales que tengan como resultado el desarrollo de una visión más pluralista del mundo.

Para esto, Muñoz destacó la importancia de que el estudiante sea autónomo en sus lecturas y construcción de significados y que en lo que concierne en su relación con los estudiantes, cree que esta debería ser positiva. De acuerdo con él, mientras mejor sea esta relación se vuelve más fácil el conocimiento de la audiencia, cuya diversidad es imprescindible para el enriquecimiento del aprendizaje. Si la relación docente-estudiante es positiva el compartir ocurre de manera más espontánea y eso deviene en un mejor trabajo con los textos, que puede ser motivado estableciendo conexiones con música, películas, redes o videojuegos.

Alcívar, coincidió con Muñoz en que la libertad al momento de leer es crucial. Señaló que la escuela es el lugar donde el estudiante se encanta o desencanta con la lectura y que este problema se relaciona directamente con el nivel de conocimientos que tenga un profesor sobre el texto. Asimismo, mencionó la importancia de precisar en qué se quiere extraer del texto en términos de significados, temáticas, etc., para Alcívar el texto no puede banalizarse, debe tratarse con rigurosidad, pero la rigurosidad no excluye el elemento lúdico de la literatura y de la comunicación.

Por otro lado, el docente indicó que aplica estrategias de motivación lectora mediante una práctica ideada personalmente, denominada “envidia y engaño”, que consiste en “venderle” el texto al estudiante haciendo uso de informaciones a medias e hiperbólicas, para despertar la curiosidad y potenciar el surgimiento de lecturas espontáneas fuera del salón de clases. Alcívar acompaña esta técnica con el establecimiento de conexiones con medios audiovisuales para motivar a la lectura.

En cuanto a su crítica del canon literario educativo y de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación, la respuesta de ambos fue negativa. Muñoz dejó en claro su desencanto con la perspectiva educativa del Ministerio de Educación, que calificó de historicista. Criticó también la existencia de lecturas predeterminadas de textos literarios en lo que respecta a temáticas y significaciones, argumentando que dejan poco espacio para la exploración natural del texto. Para él, la burocracia representa el mayor obstáculo para los docentes, porque, además de imponer lecturas, obliga al cumplimiento de cronogramas. También está en desacuerdo en el enfoque cuantitativo de la evaluación estudiantil y con la aproximación nacionalista con la que se trabajan los textos en la escuela, pues esta no expone al estudiante al mundo ni le permite realizar lecturas contemporáneas con textos de cualquier época de la historia.

Alcívar señaló la necesidad de que exista mayor cohesión en los currículums educativos, deberían establecerse lecturas obligatorias o libres de manera concreta, pues la literatura se encuentra desplazada dentro de su propia materia, a pesar de esto dijo que privilegiaría una selección propia de textos sobre cualquier lineamiento establecido, incluso parcialmente. Este error, es el responsable de que a la literatura se la trate con baja estima. Alcívar encuentra que los obstáculos principales para el maestro son la cantidad de tiempo disponible para trabajar la materia, el nivel de

apertura de la institución a tratar ciertos temas y formatos, así como para permitir el uso de las TICs, la presión por parte de las familias y el control o falta de este sobre los contenidos y la falta de disposición para trabajar de cada estudiante.

En cuanto a la temática del uso de las TICs, se logró establecer que todos los docentes entrevistados emplean los TICs en sus prácticas respectivas. Sin embargo, sus opiniones sobre estas difirieron. Vásquez (Anexo 3) y Loor (Anexo 4) coincidieron en que su uso es indispensable para el aprendizaje, Vásquez opta por su uso para lograr un aprendizaje interconectado, debido a que su percepción de estas es la de herramientas de comunicación y potenciadoras del aprendizaje. En cuanto al tema de la resistencia frente al uso de las Tics, Vásquez cree que una disposición positiva por parte del profesor es lo que logra que tanto este como el estudiante se integren a las nuevas didácticas de aprendizaje y que incluso tiene influencia a nivel institucional, el entusiasmo por el aprendizaje es algo que debe compartirse. Como soporte de una disposición favorable, Vásquez elige la gamificación como una estrategia que permita motivar al trabajo dentro del aula, que siempre estará atado a un *trial and error* que deberá superarse poco a poco.

Para Vásquez las TICs son la clave de la aplicación de metodologías activas, así como el camino hacia un aprendizaje más libre. A pesar de esto, advirtió que no se puede depender de ellas, no se debe instrumentalizarlas. Asimismo, opta por suscribir a las TICs dentro de la didáctica del *flipped classroom* y de los ABP en lugar de contar con TICs específicas para el aprendizaje. La Taxonomía digital de Bloom, para esta docente, es el modelo que indica cómo éstas aportan al desarrollo estudiantil que ahora puede darse desde casa, gracias a las plataformas digitales.

Loor, por su parte, precisando en el contexto literario, detecta en ellas la capacidad de asistir a la lectura mediante el sinnúmero de referentes encontrados en

la red, al mismo tiempo que sirven como instrumento de exploración literaria. Loor no cree que existan problemas de compatibilidad entre el uso de las TICs y la literatura, muy por el contrario, cree que las tecnologías expanden las posibilidades de la literatura.

Los docentes de bachillerato Muñoz y Alcívar (Anexo 2) abordaron aspectos distintos de uso en el interior del salón de clases. Para Muñoz, las TICs ayudan a la difusión de los contenidos literarios y como el nexo entre los textos pertenecientes al pasado y las generaciones futuras. Alcívar fue más reticente, planteando como su uso debería ser bajo estricto control, pero destacando su capacidad de ayudar a conectar a la literatura con distintos formatos narrativos, además remarcó la necesidad de que se concreten planes para su uso y que no se implementen simplemente para cumplir con los lineamientos educativos establecidos, aunque también reconoció su potencial como fuente de validación del trabajo de cada individuo.

Finalmente, en la entrevista con Cecilia Loor (Anexo 4) se precisó en los cambios que han sucedido dentro de la educación literaria. De acuerdo con Loor, la materia se concibe actualmente desde una perspectiva más complementaria y que tanto lengua como literatura ahora pertenecen al dominio de la expresividad humana, la comunicación. Abordando el tema de los cambios de hábitos lectores y escritores, Loor precisó en que estos no pueden ser orientados por ningún tipo de malla curricular o lineamiento pues, de la misma manera en que cada estudiante tiene destrezas inherentes, sus procesos de lectura y escritura son sumamente personales. Por otra parte, la entrevista cree que el aprendizaje de la materia se justifica a través de su condición de arte. La educación artística, de acuerdo con Loor complementa todo aprendizaje y permite tener una visión crítica de la realidad. Sin embargo, al igual que Vásquez, se inclina por una no instrumentalización de la lengua y

literatura, debido a que los considera proyectos separados que juntos, sirven a un propósito educativo

Loor afirma que el aprendizaje de la lengua y literatura debe ser múltiple y sostenible, que debería ser inclusivo de todos los formatos de textos literarios y no literarios que estén disponibles gracias a las nuevas tecnologías, pues la literatura de hoy en día no se puede entender sin aplicar los conceptos de contexto, hipertexto, intertexto. En cuanto al acceso a la lectura, la entrevista afirmó que a nivel nacional no se ejerce el derecho a la lectura debido a la disparidad socioeconómica presente, de acuerdo con ella, tanto el texto como la literatura son objetos a los que solo los privilegiados tienen acceso. En consecuencia, motivar a la lectura se vuelve difícil, debido a que el hábito lector no se puede promover mediante las cuatro macrodestrezas que olvidan que el ser humano nace narrativo.

7.2 Perfil del Docente

El supuesto de determinar un perfil del docente de lengua y literatura e incluso del pedagogo en toda la apertura de la palabra equivale a la descripción de un personaje heroico, sino imposible. Quizá dicho modelo de maestro se aproxime al de superhéroe o al ideal humano de la época, puesto a que la carga de responsabilidad y la muy extensa lista de capacidades de este individuo sobrepasa lo que muchos considerarían racional, dicho de otra forma, el docente, en especial el de lengua y literatura, deber ser un sujeto capaz de hacerle frente a la época, de montarla, arrojarse de su posición de triunfo y volver a montarla cuando esta haya cambiado de forma otra vez. Esta metáfora se plantea considerando únicamente que este docente utópico es capaz de adaptarse a la realidad cambiante sin chistar, sin pataleo, desde un excelente silencio, pero no puede completarse si no se incluye que el docente es también quién debe proporcionarles esta misma habilidad a sus sucedáneos en un

encuentro inherentemente humano, es decir, de infinita complejidad. La elaboración de este perfil implica la repetición de ciertos principios ya enunciados por otros autores, pero trasladados y agrupados con el objetivo de sintetizarlos a favor de cumplir con esta meta.

Por ejemplo, Munita (2016) contribuye con la cualidad de lector comprometido para el perfil del docente de lengua y literatura, un ser conocedor del corpus literario actualizado y de las estrategias para el aprendizaje y motivación de sus estudiantes en un entorno social. Altamirano (2013) presta de Nabokov la imagen del “seductor perfecto”, un *performer* teatral que, colocándose en el centro de la clase para captar la atención, logra transmitirle todo el protagonismo al texto que yace en sus manos, enamorando a los estudiantes de dicha figura. O quizá, para evadir el uso de la palabra perfección, sugeriría que se ponga en los zapatos de Cortázar, Borges, Barthes o Piglia, el perfil de su preferencia, siempre y cuando pueda sumergir al estudiantado en el mundo de los juegos y significados de la literatura. Arosemena, Cortés y Murillo (2013) indican como en el pasado se pensaba en el docente como un organizador de experiencias didácticas y un enorme recipiente de saberes literarios transmitidos por vía oral, solo para ser sustituido por un profesor 2.0 cuyo rol es el de un gestor cultural y de aprendizaje, cuyo objetivo es el enseñar a aprender mediante las competencias tecnológicas, digitalizando el aprendizaje tanto como el entorno. Al mismo tiempo, este individuo se mantiene en contacto con sus pares pedagogos a escala global para cerciorarse de que será capaz de procurar una infinidad de material didáctico para su clase. Esta multiplicidad de facetas es tan solo una introducción a la “lista de requerimientos” que debe cumplir el sujeto que quiera encajar en este modelo.

Continuando con este listado podemos comprender al docente también como

un sujeto que motiva la creación de productos comunicativo-intelectuales de todo tipo. Este profesor sabrá actuar como fuente de validación de las opiniones, juicios y lecturas de sus estudiantes acerca de un texto, reconociendo que en el lector yace la capacidad de extraer cualquier riqueza de un texto (Rojas, 2018).

El docente como fuente de contagio literario es quién conoce acerca de las teorías y estéticas de la recepción, siendo capaz de seleccionar textos que sean tan placenteros como utilitarios para acercarlos a sus estudiantes. Rienda (2014) extrae los cuatro principios del aprendizaje literario de Cerrillo (2007) para establecer los conceptos que todo docente debe aplicar en su práctica. Estos principios obligan al profesor a asumir, en primera instancia, el rol de defensor de la obra literaria, de su atractivo y del goce que esta puede producir; luego, debe asumir nuevamente el rol de fuente de validación de las interpretaciones de sus estudiantes; también, es necesario que sea un conocedor de los aportes de la literatura a la formación intrapersonal y, por último, que actúe como productor de un trabajo simultáneo de lectura y escritura, evadiendo una vez más el aprendizaje monodisciplinar que se instala sigilosamente en las aulas.

Moral, Neira y Villalustre (2016) agregan que dentro del deber ser del profesor yace el aprovechamiento de los formatos multimodales y transmediáticos, además de la versatilidad para recurrir a soportes digitales en distintas plataformas e investigar o conocer sobre los nuevos procesos de lectoescritura que surgen de la mano con la creciente digitalización de la información. Pero estos autores no se detienen ahí, cargan al maestro con la responsabilidad de además de generar lectores o productores, generar narradores de relatos multimedia de alta calidad.

Asimismo, Scolari (2013) nos diría que sobre los hombros del docente recae la responsabilidad de convertir los productos encontrados en los espacios digitales en

oportunidades de aprendizaje, a pesar de que este no haya sido su propósito original. El profesor solo podrá lograr esto si se instaura a sí mismo como un conocedor omnisciente de las audiencias y de sus hábitos de consumo, así como de la comunicación “en el mismo lenguaje” de los jóvenes. Rancière (2010), por su parte, hablaría del docente como aquel conciliador de distancias y emancipador de audiencias. Vázquez lo convertiría en un sorteador de obstáculos impuestos por las regulaciones escolares, un ser capaz de conseguir que se dobleguen las instituciones y tiempos de trabajo para servir al propósito último de la educación literaria con su respectivo disfrute, ejercicio que deberá llevar a cabo mientras no deja de someterse a procesos de autoactualización permanentes con una devoción inaudita. González (2006), mucho menos drástica, se conformaría con que este fuera sujeto de una experta labor selectiva de textos con alta capacidad comunicativa para un grupo estudiantil específico, alguien que genere un interés humano por los sucesos de una trama y sus personajes, borrando las líneas entre ficción y realidad, mientras que, de ser posible, debería en su tiempo libre desnudar a la literatura para que esta sea entendida como proceso que desde siempre ha dialogado con la vida humana y la historia.

No hay que olvidar que este mismo individuo, para hallarse en plenitud, no dejará de ser un diestro diseñador de planificaciones, proyectos educativos, renovador de la escuela, organizador de espacios informales y no formales de aprendizaje tanto para sus pares como para sus estudiantes, tutor privado paso a paso, disruptor de mitos, desentrañador de redes conocedor de todos los repositorios y comunidades educativas a disposición, previsor de todas las complicaciones posibles, creador de alternativas, evaluador preciso y mediador de las comunidades de aprendizaje, la persona que ayude a mantenerlas cohesionadas. No, en definitiva, no

se pide mucho.

En realidad, consolidar todos los postulados de los autores con los que se ha dialogado dentro de este trabajo en un solo individuo constituiría un verdadero ejercicio de futilidad. La teoría, desafortunadamente es propensa a ofrecer imágenes utópicas de los individuos, disciplinas o prácticas, por lo que una síntesis de los principios que han ido emergiendo a partir de la revisión bibliográfica funcionaría mejor que recurrir a un modelo acumulativo de citas que estaría bien recibido dentro de la vieja escuela. Como señalan Berrecil, Castelló y Lieso (2018), el docente debe trascender estas atribuciones como parte de su identidad. Será necesario, tener claro las variables que definirán los perfiles necesarios para la educación dentro de la escuela actual.

7.2.1 Primera Variable: Rol del Docente.

Empezando con el perfil docente su nuevo arquetipo vendría a ser el del comunicador, tomando como base el principio de que la lengua y literatura pasan a integrarse dentro del circuito comunicativo moderno. En el mero reconocimiento de este cambio a partir de la teoría comunicativo-pedagógica están implícitos conceptos como los de narrativas transmedia, la ampliación de las nociones de escritura, lectura y texto, así como la inclusión de las TICs en el aprendizaje, puesto a que estas son, dentro de su misma acepción, herramientas comunicativas.

El docente comunicador, podría asemejarse a la figura grandilocuente del seductor perfecto, sin embargo, se distanciaría de la misma, mediante el hecho de que no solo es un agente de contagio del amor hacia la lectura, sino un individuo que, haciendo uso de sus competencias comunicativas, vuelve al texto literario un formato nuevamente accesible. Altamirano (2013-2016), mediante su desarrollo del contagio literario y Rina Vásquez (Anexo 3) coinciden en este punto. Vásquez nos dice “Por

su parte, si el profesor es un mal comunicador será un mal profesor”, enfatizando en que un elemento clave de su entusiasmo es una actitud optimista que se muestre y se transmita a los discentes. Las estrategias que pueda aplicar para cumplir con esta meta pueden variar dentro del abanico de posibilidades descrito, podría facilitar el encuentro de la presencia literaria en otros medios de comunicación o ser el guía que ayude a establecer nexos entre literatura y textos de otro tipo, siempre teniendo en cuenta que esta exploración debe tener como protagonista a la literatura para que esta no aparezca como “invitada” o se “banalice”.

Esto respondería directamente a las preocupaciones expresadas por Munita (2017) acerca de la literatura perdiendo el protagonismo dentro del giro comunicativo y reforzada por Byron Muñoz en el Anexo 2: Entrevista a docentes, “Creo que las TICs se han convertido en una herramienta de divulgación de la literatura. No creo que necesariamente, como dicen muchos, la banalicen, sino que representan el comportamiento que la enseñanza de esta debería tener, el de migrar hacia otras posibilidades”. De forma reiterativa, este comunicador deberá ser capaz de transmitir la idea del potencial de la literatura como fuente de experiencias tan valiosas como aquellas provistas por otros formatos, si bien no es posible presentar a la literatura como una salida profesional para todos, lo contrario puede ocurrir si se la aproxima a la audiencia como una alternativa en la cual invertir su tiempo libre.

7.2.2 Segunda Variable: Comprensión de su Entorno/Realidad

En segundo lugar es necesario entender al docente de la escuela actual como un individuo consciente de la organicidad cambiante del ecosistema mediático. Esta comprensión no puede desprenderse de un propósito o, más bien, de una secuencialidad. Una vez realizado este acto de consciencia el docente deberá estar listo para asumir la responsabilidad que implica afrontarse a un panorama donde el

cambio es fugaz, es decir, deberá dar lugar a los procesos de actualización necesarios para poder ajustarse al contexto y, sobre todo, contextualizar los aprendizajes de lengua y literatura que se lleven a cabo dentro de su aula.

Cecilia Loor (Anexo 4) declara que “el contexto es la base de toda educación”, mientras que Alcívar y Muñoz (Anexo 2) reiteran que es necesario “aterrizar” o “intencionar” la lectura del texto, dirigiéndola hacia la realidad para que cobre relevancia. Aquí pueden tener cabida los procesos de socialización, apoyo e investigación docente, la selección y contextualización de los textos literarios, de su conocimiento de la audiencia, su dominio sobre las competencias tecnológicas y su trabajo como diseñador de experiencias de aprendizaje a partir de las didácticas que se vuelven posibles gracias al contexto de la Red 3.0.

De la misma manera deberá reconocer los nuevos espacios en los que es posible continuar con el desarrollo individual, que involucran hábitos de consumo de productos con potencial educativo, pues todos estos factores contribuyen a un único objetivo: el de mejorar la labor docente y, en consecuencia, de este mejoramiento, que también es un conciliador de brechas educativas, dar paso a una educación de mayor calidad. Es más, esta realización debería conducirlos a un cambio actitudinal, que idealmente lo conduciría a abogar por el cambio favorable de los proyectos educativos de la institución en que trabaja.

7.2.3 Tercera Variable: Desempeño Social

En tercer lugar, se vuelve relevante pensar en términos de su función socioafectiva, en las relaciones que este establece tanto con la materia (reflejo de su propia identidad) y de las que mantiene con sus estudiantes. El docente, más que un mediador, deberá ser un individuo empático cuya actitud brinde la perspectiva de que dentro del salón de clases se sustituyen a las jerarquías por comunidades de

aprendizaje. Se plantea esta idea de la siguiente manera, pues pensar en la erradicación de cualquier sentimiento o manifestación de una relación de poder resultaría imposible dentro de un modelo educativo con bases neoliberales, que estructura la educación desde el hecho de su institucionalización hasta por medio de la obligatoriedad de la aplicación de procesos evaluativos numérico-cuantitativos. El sentimiento de equidad persistirá, por lo menos, dentro del salón de clases, dentro de la materia de lengua y literatura, cuyo interés dicho arte y el ser humano.

Este “docente horizontalizador” es aquel que, como fue descrito en la entrevista con Rina Vásquez (Anexo 3), se ha despojado de su necesidad de ejercer control sobre sus discentes, que muy por el contrario se embarca con ellos en la construcción del conocimiento, que motiva, contagia y sabe explotar las alteridades intrínsecas a un salón de clases. Dicho en otras palabras, será el promotor del componente social del aula, no solo entre pares, sino entre individuos y textos particulares. Así llegaría a cubrir su labor de emancipador (Rancière, 2010), de cohesionador, de validador (Rojas, 2018) (de aprendizajes en contextos no formales, de ideas, lecturas y sentimientos personales), de lector en vías de compartir su experiencia, a la vez que rescata, como centro de la comunidad de aprendizaje, aquella autonomía que ha surgido en repetidas ocasiones a lo largo de este estudio y que ha sido un punto en que los 4 entrevistados han coincidido, precisen o no en esta palabra específica.

7.3 Perfil del estudiante

De la propuesta anterior se puede extraer un segundo elemento para formar un perfil del estudiante de la escuela actual, basándonos en los estudios de Scolari (2013) sobre las NT, se puede entender al alumno como aquella audiencia en perpetua necesidad de nuevos contenidos y de espacios de intercambio, es decir, de

identificarse y expresarse. Si se toma en cuenta que el crecimiento de la actividad comunicativa a partir del auge de las redes sociales, se puede entender al estudiante como un sujeto que necesita de estas dos vías comunicacionales. Como adolescente la construcción de su subjetividad está atada al descubrimiento de contenidos con los que sean capaces de tener cierto nivel de identificación, como la literatura y de poder vocalizar por distintos medios sus emociones o pensamientos. En palabras de González (2006) la literatura es un acto comunicativo, es una representación de la realidad y de los sentimientos de las personas de distintos momentos históricos, para el adolescente representa la oportunidad de conectar con dichos mundos, pero para gozar del texto en su totalidad es necesario que autor y lector compartan un mismo código, lo mismo es cierto para cualquier tipo de lectura que el discente consuma.

Resumiendo, cuando se trata con jóvenes dentro del aula de clases estos representan un grupo etario en que su capacidad de expresión está íntimamente ligada a su desarrollo individual, por lo tanto, se mantienen en un estado de búsqueda de canales mediante los cuales alcanzar un método de expresión de acuerdo a sus preferencias. Si traducimos este pensamiento a términos comunicacionales, podemos comprender que el estudiante es creador de contenido en vías de desarrollo, es decir, con preguntas acerca del cómo, dónde, cuándo, con quiénes, por qué y para qué entablar un acto comunicativo. Pero la propuesta no surge únicamente de ellos, su entorno los enlaza a un constante *call to action* (Scolari, 2013), un término/paso propio de las interacciones con las NT, que los ubica no solo en una nueva cultura del aprendizaje, sino en una nueva cultura de la comunicación o interacción con los hechos de la realidad. El *call to action* o llamado a la acción/interacción no es muy disímil de los procesos de contagio literario puesto a que, en sus tres fases; detonación, la motivación de audiencias; remisión, presentar la información

necesaria para realizar determinada acción; y recompensa, se forma un paralelismo con los procesos de esta práctica que primero enamora de lectura, luego presenta las herramientas para la construcción de aprendizaje y, finalmente, ayuda al estudiante a maximizar su goce del texto mediante la interacción y validación de conocimientos adquiridos a lo largo del proceso.

Adicionalmente, el perfil del estudiante deberá estar definido por un dominio de las cuatro macrodestrezas de la lengua y literatura en su concepción tradicional y su extensión digital, asimismo, su actitud deberá ser de apertura a la diversidad, la de un escucha encantado, atento; la de un consumidor de todo tipo de productos, en todos sus formatos; la de un constructor, explorador, autónomo-comunitario de significados, capaz de educarse para toda la vida, en cualquier espacio, académico o cotidiano.

El adolescente también deberá reconocerse como un participante de las infinitas relaciones intertextuales que suceden en la red y que yacen “ocultas” en los productos que consume a diario, como un comunicador constante y como individuo “textual” definido por su bagaje cultural, su biografía lectora, su habilidad para formar relaciones entre conocimientos, además de todas las competencias que le permitan ser un participante activo de los circuitos comunicativos digitales.

El discente de lengua y literatura estará encaminado por los preceptos de prosumidor, estará dispuesto a autoexplorarse (Muñoz, Anexo 2 y Llor, Anexo 4) a través del contacto con un texto literario y se inclinará por la resolución de problemas de la vida real con la ayuda que el docente le provea, es decir, asumirá el conjunto de características que la escuela deberá asumir para su actualización, no es extraño que aquellos principios demandados para la operación escuela actual sean los mismos que se exigen del estudiante.

Por su parte, el perfil del estudiante deberá, lógicamente, compartir estas tres características esenciales por asociación, pero este no se encuentra exento de sus propias responsabilidades. La diferencia principal radica en que, siendo un sujeto que aún no ha sido iniciado en las bases de un aprendizaje significativo y continuo, adquiridas con la finalización del bachillerato, este no deberá asumir anticipadamente este perfil, sino que este lo asumirá dentro del aula, a través de los parámetros establecidos por el profesor, que actuarán como un molde de lo que el estudiante debería llegar a ser después de atravesar los procesos de aprendizaje de lengua y literatura con los que se ha trabajado, simulando un perfil de salida con el que se ensaya a lo largo de la escolaridad.

Partiendo de estas ideas el perfil del estudiante de esta materia deberá comprender lo siguiente:

7.3.1 Primera Variable: El Rol del Estudiante Como Lector

El desarrollo de una identidad lectora (Munita, 2016) que lo habilite a un acercamiento selectivo y espontáneo de textos literarios que este disfrute o que entienda como experiencias que pueden ser relevantes de forma personal. El estudiante deberá trabajar identificando sus ritmos de lecturas, los géneros que prefiere, los formatos que privilegia y cómo estas inclinaciones aportan a su identidad como individuo y como lector, pues son un reflejo de su personalidad. La construcción de esta identidad superará el plano del goce, pues también aplicará para el futuro trabajo con textos académicos que respondan a niveles educativos más avanzados.

Asumir determinada identidad y “practicarla” desarrollará, desde una postura lectora alejada de la obligatoriedad que contribuirá al desarrollo de las competencias literario-comunicativas. El hábito lector como señala Trujillo (2018) pasa a ser un

concepto obsoleto que trabaja sobre el mito del lector permanente, mientras que Ballester e Ibarra (2016) lo cuestionan desde su investigación acerca de cómo han cambiado la lectura y escritura con el advenimiento de las TICs.

La obligatoriedad como fue señalado por Muñoz y Alcívar (Anexo 2) es uno de los obstáculos principales planteados por la burocracia educativa, así como un factor que puede romper la práctica del contagio literario tanto del lado del docente como del estudiante.

Por otro lado, el goce deberá estar acompañado o incluido dentro de un acto apreciativo, que no descarte la posibilidad de trabajar intelectual y emocionalmente con el texto que se tenga a la mano. Picallo (2016) y Trujillo (2018) plantean que el término goce se reemplace por el de apreciación, con el objetivo de que el término en sí mismo reconozca esta práctica como hedónica e intelectual. Cortázar y Borges, como Altamirano (2013) señaló mientras rescataba sus experiencias docentes, son dos escritores que también optaban por esta aproximación que inicia con el sentir y deviene en el pensamiento reflexivo. Por su parte, en la entrevista con Cecilia Loor (Anexo 4) esta mencionó como es necesario el cuestionamiento de Barthes acerca del placer del texto, pues este implica mucho más que el goce “Yo me cuestiono esta idea de la noción del placer del texto, para mi este placer no necesariamente es un goce, puede ser el impacto, la confusión, el extrañamiento que una persona puede sentir al concluir una lectura”.

Esta parte de su perfil se verá moldeada por los modelos evaluativos que ejerciten el acto de selección/discriminación crítica,

detallados por Llorente (2015) por medio de sus propuestas evaluativas híbridas (cuantitativas y cualitativas), que lo orienten hacia un aprendizaje autónomo y que consideren las aportaciones espontáneas que este sea capaz de brindar al

momento de leer un texto. La finalidad de este proceso no se verá limitada a la creación de nuevos lectores, sino al de un ser que es capaz de comprender y dialogar con la cultura mediante una de sus muchas expresiones, el texto literario, que no se encuentra aislado, sino que dialoga en todo momento con textos de otros tipos, para los que el mismo criterio de selectividad, goce también es aplicable.

7.3.2 Segunda Variable: Autoimagen del Estudiante

El segundo eje sobre el que deberá trabajar el estudiante es el de su autoimagen como autor de textos, posición desde la que se verá empoderado y contribuirá a la construcción de su confianza, así como de su desempeño como comunicador (Llorente, 2015). No basta, como ya se ha hecho hincapié en repetidas ocasiones, con ser un lector ávido o competente, se deberá contar con las destrezas que le permitan al individuo participar del circuito de la comunicación física y digital con aportes propios, originales, en términos de Heredia, Ordóñez y Romero (2017) y Ballester e Ibarra (2016), esto implicaría lo que denominan alfabetización mediática, que debería emparentarse a la alfabetización digital (Arosemena, Cortés y Murillo, 2013) para preparar verdaderamente al estudiante para enfrentarse al mundo de la RED 3.0.

Para esto es necesario que, en primera instancia entienda que la posición de autoría no implica la magnanimidad que muchas veces se le otorga a los creadores de productos comunicativos, sino que forma parte de su naturaleza como ser humano.

En un segundo momento, de manera no muy disímil, deberá ubicarse en una posición de humildad, en términos Rancière (2010) de “saber que ignora” para evitar caer en los prejuicios que mitos perjudiciales como los que el del nativo digital establecen, así como aquellos en contra de su propio ser, es decir categorizarse a sí mismo como alguien “que no puede” o que no es parte del panorama comunicativo.

Esto no descarta que el estudiante privilegie ciertos formatos expresivos sobre otros, como indica Scolari (2013), es la persona la que elige cómo interactuar con la narrativa y en qué formato, sino que destaca la importancia de reconocer sus propias fortalezas comunicativas para que pueda aplicarlas a corto y largo plazo y que, además de comunicar, sea capaz de reflexionar en términos de fondo y forma de la elaboración de su mensaje. Será clave para esta parte de perfil introducir la noción de que “todo comunica” para que este asuma una actitud de búsqueda constante, de perpetua decodificación, de las distintas riquezas que proveen los formatos comunicativos, e incluso otros comunicadores, sean sus pares o docentes.

7.3.3 Tercera Variable: Rol del Estudiante en la Comunidad

Finalmente, con mucha similitud a lo planteado para el perfil docente, el estudiante deberá integrarse, conforme avance su escolaridad, a las comunidades de aprendizaje o de comunicación. Su aproximación a estas deberá estar basada en los mismos principios que constituyen el término prosumidor, no solo deberá ser un individuo capaz de nutrirse de los grupos sociales que se formen alrededor de las narrativas transmediáticas, sino que deberá ser igual de crítico con estos. Esto estará denotado no solo por una apertura a todo tipo de discursos o productos, sino que implicará una postura de empatía y sensibilidad hacia otras intersubjetividades con marcadas diferencias respecto a la identidad propia.

El estudiante no solo se preocupará por la rigurosidad que implica comunicar por cualquier medio en esta era, sino que entenderá que detrás de los mensajes que emite existe una responsabilidad de carácter social, rescatando así la función humanizadora de la educación en artes y finalmente, de la educación en comunicación. El rescate de esta función resulta crucial, debido a que Leibbrandt (2006), hace 14 años indicó la importancia de rescatarla dentro de los aprendizajes

del nuevo milenio, sin embargo, dicho problema continua presente de acuerdo con Byron Muñoz (Anexo 2) que declaró “No hay una visión humanizadora de la literatura. Enseñamos para cumplir cronogramas.”.

Bajo estos principios el estudiante hará uso de las tecnologías que tenga a su disposición no como protagonistas del acto comunicativo, sino como herramientas que posibilitan la comunicación en términos que antes no eran posibles, desde las actividades que son posibles realizar a partir de un texto literario hasta la necesidad de, al igual que el docente, mantenerse al tanto de sus desarrollos para, nuevamente, explotar las potencialidades de cada una. Becerril, Castello y Liesa (2018) tanto como Rina Vázquez, previamente citada (Anexo 3), señalan que la resistencia al cambio y a los procesos de autoactualización deberían abandonarse, puesto a que la educación es un proceso que dura toda la vida y su obstáculo principal suele ser el elemento humano (Vázquez, 2010).

Parte de esta responsabilidad implica, que, de la misma forma en que lo ha hecho el profesor, este puede asumir procesos de actualización constante (competencial o teórica) que lo mantengan siempre capacitado para continuar siendo parte del circuito comunicativo.

7.4 Recursos Mínimos Para la Escuela Actual:

Concretar este último objetivo, de determinar los requerimientos tecnológicos mínimos, sin atravesar un terreno externo al escolar resulta una tarea dificultosa. La indagación contextual condujo a la conclusión de que Ecuador es un país con grandes necesidades en términos de accesibilidad a internet, así como a los dispositivos que permiten esta conectividad en primer lugar. La situación se complejiza aún más cuando se piensa en la inversión económica necesaria para transformar los espacios educativos actuales a aquellos propuestos como “ideales”.

Sin embargo, se puede precisar sobre un cambio que debe iniciar desde los códigos de convivencia institucionales. Antes que pensar en las TICs como un requerimiento de los lineamientos gubernamentales, se debe trabajar sobre las nociones que veten su uso dentro las instituciones educativas. Solo este cambio, abriría el acceso para las didácticas integradoras de las TICs tanto para la lengua y literatura como para cualquier otra materia. A partir de este cambio se pueden ir definiendo las dinámicas que serían posibles o no dentro del aula. Alcanzar el punto medio mencionado en las entrevistas docentes entre el trabajo ideal y aquel que permite la disponibilidad de recursos tecnológicos.

Se puede, a partir de muchas tecnologías que actualmente se encuentran en uso, (proyectors, computadoras portátiles, dispositivos móviles) aplicar la gran mayoría de didácticas expuestas. Se necesitaría, bajo esa lógica, un replanteamiento de la potencialidad de su uso, sea por medio de la descarga de software útiles para el aprendizaje o por las capacidades innatas que ya poseen estos dispositivos a los que la mayoría de la población tiene acceso (edición de video, grabación, procesamiento de textos, acceso a redes sociales, etc.).

La única necesidad tecnológica, aparte de la básica (acceso a internet), sería el establecimiento de plataformas virtuales que apoyen las modalidades sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje, que expanden los espacios del mismo. Estas se convertirían en el medio de interacción abarcativo de todas las actividades áulicas, así como un facilitador de un proceso de educación guiado y de su posterior revisión o acceso a material referencial que sea útil tanto para los actores educativos protagónicos como para los padres, nuevamente la necesaria presencia de un registro. Además, estas también actuarían como base para la implementación de la que sería la “didáctica madre” de la escuela actual de acuerdo con la entrevista realizada a

Vásquez (Anexo 3): el *flipped classroom* contemporáneo (el que hace uso de las plataformas para crear vías sostenibles y constantes de educación), con todos sus componentes activos como se referenció en las entrevistas realizadas.

Conclusiones y Recomendaciones

Ecuador es un país de brechas enormes, cada una de estas es representativa de una problemática social vigente que afecta nuestra calidad de vida y aspiraciones en diferentes aspectos. Una de las más significativas es la que existe es la del ámbito educativo, precisamente en la escuela, una de las instituciones fundamentales para el desarrollo de la sociedad, que a su vez se ve afectada por la falta de recursos económicos, teóricos, tecnológicos y de accesibilidad a internet u otras fuentes de información.

Estos dos últimos recursos, resultan vitales hoy en día para adquirir aprendizajes relevantes para el nuevo milenio e implementar nuevas prácticas educativas, sin embargo esta investigación ha demostrado que el camino a su inclusión es uno plagado por trabas y dificultades que van desde lo socioeconómico hasta lo burocrático, dificultan una mejora en la calidad de la educación ecuatoriana, sobre todo, en cuanto a su pertinencia para abordar los desafíos que surgen de la altamente tecnificada sociedad actual.

En este contexto, la materia de Lengua y Literatura resulta integral para el desarrollo de competencias relacionadas a las nuevas formas de decodificar el mundo, de comunicarnos e incluso de establecer relaciones y nuevas comunidades de aprendizaje que nos han provisto las tecnologías emergentes. Sin embargo, el aprendizaje de esta materia no cumple con las demandas de una sociedad del siglo XXI, interconectada y encantada por la multiplicidad de formatos comunicativos que tiene a su disposición.

Si no se renueva el aprendizaje en esta área en particular, terminar de comprender la complejidad de los procesos comunicacionales de la Red 3.0 y del mundo que la contiene resultará una tarea imposible. Por ende, nunca antes ha sido

tan necesaria una actualización en nuestros conceptos sobre la materia, sus didácticas de aprendizaje, así como la importancia de una educación que no solo se limite a textos escritos, sino a educar en y para los medios. Es decir, si pretendemos preparar a las futuras generaciones para el mundo moderno, plantilla para el advenedizo, hace falta suscribirnos a una nueva cultura de aprendizaje que tenga como eje central el acto comunicativo.

La Lengua y Literatura resulta el espacio ideal para desarrollar este tipo de educación y sus muchas variables, sin embargo, necesita adaptarse a los enfoques educativos más contemporáneos, que privilegian el giro comunicativo del aprendizaje, así como la transmedialidad, horizontalidad, entre otros elementos que nuestra educación actualmente falla en contemplar desde los lineamientos educativos que rigen el contexto vigente.

Si se ha de llegar a producir algún cambio positivo ante esta realidad se necesita tener presentes los desarrollos teóricos de autores como Altamirano, Leibbrandt, Rancière, Ballester e Ibarra, Scolari, Picallo, Trujillo, Llorente, Bolívar y Gordo, Bombini y muchos otros que se han decantado por proponer un panorama educativo-comunicativo novedoso, al mismo tiempo que han realizado aportaciones teórico-prácticas para hacerlo realidad tanto desde la investigación como desde la experiencia. Conceptos como la identidad lectora, el contagio literario, la transmedialidad, el *e-learning*, *b-learning* y *m-learning*, las comunidades de aprendizaje se vuelven referentes cruciales para entender las teorías alrededor de las cuales se construye la idea de una cultura de aprendizaje que responda a las necesidades de este siglo. De la mano con estas, didácticas como el libro álbum, el *booktrailer*, *el flipped classroom*, de la mano de estrategias como la gamificación se vuelven las herramientas metodológicas necesarias para guiar al docente y al

estudiante a través del aprendizaje.

Parafraseando a los autores y entrevistados que conformaron el corpus de esta tesis. Se debe perder la resistencia al cambio, aceptar la pérdida de control y entrar en una mentalidad de intento y error sin temor a los percibidos fracasos que esto pueda acarrear. Modelos como el descrito no se pueden implementar de la noche a la mañana, por lo que es necesario que se emprendan periodos de ajuste, perfeccionamiento de sus procesos de trabajo que reflejan la realidad de la sociedad actual: las instituciones, tanto como los individuos deben comprometerse a procesos de desarrollo constante para pulir procesos que, finalmente, ayudan a la construcción de una realidad diferente.

Pero un cambio sistemático no bastaría para lograr que la escuela se constituya como una institución interconectada con la realidad mediática del mundo. El factor humano se ha presentado, a lo largo de esta investigación, como uno de los más grandes obstáculos para hacer esta realidad una vigente. Así como se necesitan nuevos pilares sobre los que construir la escuela, el aprendizaje de Lengua y Literatura se necesita idear los perfiles de los individuos que vayan a habitarla, a poner en prácticas las didácticas actualizadas de esta cultura y que se vayan a comprometer con un contexto educativo que ahora cuenta con una mayor cantidad de espacios, que demanda de constante actualización y que solo se puede entender desde el componente social de la educación. Esforzarnos en moldear docentes, estudiantes e instituciones que compartan los mismos conocimientos y afinidades será parte del necesario trabajo en equipo que implica traer la educación al siglo XXI.

En esta misma línea lo que se entiende por texto se ha ampliado, siendo un concepto que ya no se limita a la literatura, sino que incluye ahora cualquier producto comunicativo como objeto rico en significados y digno de análisis. Así, la literatura

pasa a formar parte del gran circuito comunicativo, lo que no significa una pérdida de su identidad, sino la adquisición de una perspectiva comunicativa de la misma, con todas las cualidades que esto implica. Será necesario recuperar a la literatura de entre el ecosistema mediático actual, no volverla protagónica dentro del aprendizaje de la materia, sino hacer evidente las múltiples conexiones que establece con productos culturales en formatos distintos y la forma en que dialoga con estos, educar en su consumo, apreciación y hasta en la pasión que se tiene por esta para que ningún individuo se pierda de las experiencias con las que esta pueda aportar a sus vidas.

A lo largo del presente trabajo se logró identificar al giro comunicativo como aquel cambio discursivo fundamental que encamina las nuevas teorías del aprendizaje de la materia. Dentro de esta nueva óptica se suscriben conceptos como el entendimiento de la literatura como parte del circuito comunicativo y no como un nicho aislado dentro de las bellas artes, las metodologías activas, orientadas a la creación de comunicadores funcionales en una multiplicidad de ambientes laborales, sociales y la aplicación de las TICs como herramienta de apoyo al aprendizaje transmedia, permitiendo así que la asignatura asuma un carácter de interconectividad con los medios de comunicación.

Este cambio ha traído consigo la ampliación de las nociones de lectura, escritura y texto, ahora entendidas como el consumo o la elaboración de cualquier producto comunicativo. Estos son los dos pilares fundamentales sobre los que se busca guiar al estudiante para que asuma una figura de prosumidor y pueda adquirir competencias tanto físicas como digitales que le permitan ser partícipe de los nuevos formatos narrativos con los que nos presenta la sociedad de la información. Dicho trabajo implica que el estudiante sea capaz de criticar, discriminar y construir contenidos desde diferentes medios como una extensión de las macrodestrezas del

área de lengua y literatura. De la misma manera el docente deberá cambiar su rol por el de un gestor cultural que diseñe experiencias que le permitan al estudiante iniciarse en el camino de un desarrollo y una actualización a la que estarán sujetos por el resto de sus vidas, ambas figuras protagónicas dentro del aula de clases necesitan de readaptar sus perfiles para lograr adherirse a estos procesos educativos y disponer de los recursos tecnológicos necesarios para su aplicación.

Mediante el uso de la revisión bibliográfica y entrevistas a profundidad se cumplió con el objetivo de determinar estos perfiles y requerimientos tecnológicos. El docente debe asumir la labor de comunicador, consciente de su entorno y como sujeto empático y validador en cuanto a su desempeño social, mientras que el estudiante debe construir su identidad como lector, autor y miembro de una comunidad de aprendizaje y circuito comunicativo para ser exitoso en su aprendizaje. En cuanto a recursos se determinó que se debe contar con tres elementos indispensables: dispositivos móviles, admitidos por los códigos de convivencia institucionales, una plataforma virtual para el acompañamiento de las planificaciones docentes y acceso de calidad de internet para mantener a la escuela interconectada. Mientras las didácticas empleadas se adhieren al modelo del *flipped classroom*, siendo predominantemente enfocadas en el estudiante, activas y constructivistas, es posible hacer que el proceso educativo circunvente la falta de recursos complementarios, siempre y cuando prime una disposición para el trabajo transmediático.

Asimismo, para el apoyo de la construcción de la identidad del estudiante como lector/consumidor de textos literarios las didácticas del contagio literario, el modelado estético, el *flipped classroom*, libro álbum, *booktrailer*, entre otras contribuirán a que tanto docente como estudiante se embarquen en proyectos que les

permitan explotar al máximo una multiplicidad de destrezas a la vez que hacen uso de las nuevas tecnologías. Otras estrategias de aprendizaje como la gamificación dinamizarán el panorama, que también se haya en necesidad de diseñar nuevas formas de evaluación que sean capaces de medir, de comprender y considerar todas las complejidades que entela un aprendizaje que cada vez se vuelve más amplio. Finalmente, la identificación de las críticas a este modelo, así como la de sus posibles obstáculos en términos logísticos, forma parte de esta renovada coyuntura, que deberá cumplir con la hazaña de reestructurar un sistema educativo que se resiste al cambio si quiere brindar la mejor educación posible, la más relevante para el siglo XXI.

Trabajar desde el giro comunicativo representa el proyecto por universalizar y contextualizar la educación en Lengua y Literatura, convirtiéndola en una materia que prepara al individuo para la comunicación, que ahora cobra más fuerza desde el terreno digital. Debido a esta naturaleza como proyecto que debe de ser llevado a cabo por sujetos con perfiles actualizados, esta meta educativa requerirá de un trabajo a escala nacional, sino regional o hasta global para garantizar que se puedan sostener los muchos cambios educativos que este modelo implica. Tampoco se puede pensar en instaurar esta realidad si no se apunta a un desarrollo generalizado del país en materia de conectividad e inversión en educación, sin dejar de lado el cumplimiento de los derechos básicos de acceso a la información por medios electrónicos. Todos estos son pasos o caminos alledaños que la revolución educativa implica.

Los ambientes horizontales, los principios activos del aprendizaje, la construcción de comunidades y el desarrollo de competencias digitales, así como la implementación de TICs dentro de un aprendizaje basado en proyectos serán

componentes que la educación, de ahora en adelante deberá considerar al momento de estructurar planificaciones curriculares o lineamientos educativos. Si bien puede ser difícil precisar de dónde, quiénes o cómo se puede iniciar este proceso de adaptación, se puede afirmar con total seguridad que será necesario partir de conocimientos como los expuestos en este trabajo, que deberá ser continuado a futuro para perfeccionar el trabajo y la aplicación de la nueva educación.

La necesidad de solucionar esta brecha está presente, se ha incrementado su premura al momento de tener que enfrentar la pandemia causada por el Covid-19, un obstáculo impredecible que dificultará aún más lograr el cambio deseado. Sin embargo, afrontando esta situación crítica, entre tropiezos, improvisaciones, imprevistos y aciertos ha quedado en claro la necesidad de que la educación reestructure sus principios, sus formatos, su cultura, así como también deberán hacerlo los miembros que participan de ella. El cambio de dirección es inminente, como lo es el desarrollo de docentes y estudiantes como comunicadores, rol que los ayudará a superar la presente adversidad.

Solo se puede esperar a que mediante el trabajo continuo de autores como los referenciados en este texto y una reflexión amplia por parte de las autoridades que definen nuestro sistema educativo se pueda sacar adelante el modelo planteado por esta tesis, como ya se demostró, voces no faltan, tampoco gente dispuesta a materializar esta visión, se está luchando por la deconstrucción de muchos mitos de la educación y la comunicación. En consecuencia, este trabajo aspira a sumarse a las voces que abogan por la revolución, partiendo del conocimiento y la pasión por la comunicación y la literatura.

Referencias Bibliográficas

- Alcázar, J. (2020) *Ecuador Estado Digital Enero 2020. Mentinno.*
<https://blog.formaciongerencial.com/estadodigitalecuador2020/>
- Altamirano, F. (2013). *Una nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Dialogía* (7) pp. 227-244. Navarra, España.
https://www.academia.edu/5312926/Una_nueva_cultura_del_aprendizaje_en_la_sociedad_del_conocimiento
- Altamirano, F. (2016). *Didáctica de la Literatura: ¿Cómo se contagia la literatura?. La Palabra* (28) pp. 155-171. Colombia.
https://www.researchgate.net/publication/307620019_Didactica_de_la_literatura_como_se_contagia_la_literatura
- Angelini, M. y García Carbonell. (2015). *Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: La Simulación y Juego y El Flipped Classroom. Education in the Knowledge Society. Usal Revistas* (16) 2. pp. 16-30. Salamanca, España.
<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20151621630>
- Arosemena, C. Cortés, R. y Murillo, R. (2013) *Herramientas web en la enseñanza de lengua y literatura en primer año de Bachillerato.* Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/1584>
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2017). *De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes. Otoño* (19) pp. 8. Valencia, España.
https://www.researchgate.net/publication/322000784_De_literatura_cine_publicidad_e_internet_relatos_digitales_y_booktrailers_en_la_formacion_de_docentes
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). *La educación lectora, literaria y el libro en la era digital.*

- Revista Chilena de Literatura* (94) pp.147-171. Santiago, Chile. <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44978>
- Baquero, P. (2014). *Didáctica de la literatura: Interdisciplina y sospecha*. Universidad Distrital José de Aldas: Memorias del encuentro internacional. Bogotá, Colombia. <https://studylib.es/doc/8280678/did%C3%A1ctica-de-la-literatura--interdisciplina-y-sospecha>
- Barrera, H., Barragán, T. y Ortega, G. (2017). *La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ambato, Ecuador. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2317>
- Barthes, R. (2011) *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología del collège de france*. México: Siglo XXI Editores. Ciudad de México, México.
- Becerril L., Castelló, M. y Liesa, E. (2014). *Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes?* *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* (2). pp. 15-29. Barcelona, España. https://www.researchgate.net/publication/322866920_Nueva_escuela_nuevos_aprendizajes
- Bolívar Calixto, C. & Gordo Contreras, A. (2016). *Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo*. *La Palabra*, (29), pp. 199-211. Bogotá, Colombia. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/5710/0
- Bombini, J. (2018). *Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación*. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 11 (4). pp.5-20. Buenos Aires, Argentina. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v11-n4-bombini/784-pdf-es>
- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Ediciones Manantial. Buenos Aires, Argentina.

- Carrillo, M. (2014). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. Contextos Educativos* (17). pp. 79-89. https://www.researchgate.net/publication/279242469_La_teoria_de_las_inteligencias_multiples_en_la_ensenanza_de_las_lenguas
- Cea, A., Silva, A. y Núñez, X. (2019). *Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales. Tejuelo: Desarrollos actuales y perspectivas de futuro en la didáctica de la lengua y la literatura* (30). pp. 261-288 Zaragoza, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6921939>
- CERLALC. (2012). *Ecosistema del libro*. CERLALC. <https://cerlalc.org/area/ecosistema-del-libro/#>
- Churches, A. (2009) Taxonomía digital de Bloom. <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom's+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>
- Coba, G. (2020, 28 de marzo) El coronavirus evidencia la brecha educativa en Ecuador. *Primicias*. Quito, Ecuador. <https://www.primicias.ec/noticias/economia/coronavirus-brecha-educacion-ecuador-emergencia/>
- Constante, S. (2020, 16 de junio). Ecuador: La educación online es imposible e injusta. *El País*. Madrid, España. https://elpais.com/elpais/2020/06/12/planeta_futuro/1591955314_376413.html
- Cortázar, J. (2013). *Julio Cortázar. Clases de literatura: Berkeley, 1980*. Alfaguara. Buenos Aires, Argentina. https://www.academia.edu/27308283/CLASES_DE_LITERATURA_CORTAZAR_JULIO
- El Universo (2020, 6 de agosto). Homeschooling o educación en casa, una alternativa que cada vez más atrae a los padres por la pandemia del coronavirus Covid-19 en Ecuador. *El Universo*. Guayaquil, Ecuador

<https://www.eluniverso.com/noticias/2020/08/05/nota/7931904/homeschooling-educacion-casa-que-es-como-se-hace-ecuador>

El Universo (2016, 18 de septiembre). En Ecuador se lee poco y publicar es difícil. *El Universo*. Guayaquil,

Ecuador. <https://www.eluniverso.com/noticias/2016/09/18/nota/5806213/ecuador-se-lee-poco-publicar-no-resulta-facil>

Encabo, E., López, A., Jerez, I. (2016). *Aproximación educativa ante los nuevos formatos narrativos*. *Revista de Literatura Chilena* (94) pp.197-214. Santiago de Chile, Chile. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6507720>

Fajardo, D. (2014). *El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural*. *Educación en* (54). pp. 45-68. Paraná, Brasil. https://www.researchgate.net/publication/307676957_El_potencial_didactico_del_libro-lbum_para_la_educacin_literaria-intercultural

Fernández, P. (2008). *La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato*. *Didáctica. Lengua y Literatura* (20). pp 61-87. Madrid, España. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110061A>

Flores, G. (2020, 22 de julio). Tres años sin fomento masivo de la lectura. *El Comercio*. Guayaquil, Ecuador. <https://www.elcomercio.com/tendencias/fomento-masivo-lectura-cultura-ecuador.html>

Franco, A. (2012). *Didáctica de la literatura juvenil en la escuela media: Un silencio pedagógico*. *Memoria Académica* (5). pp. 83-93. Buenos Aires, Argentina. <https://core.ac.uk/display/143077472>

González, C. y Margallo, A. (2013). *Usos didácticos de las TIC para la formación de lectores en vías de la educación literaria*. *Foro Educativo* (22) pp. 31-51.

- Valencia, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429484>
- González, P. (2006). *Didáctica de la literatura, el comentario de texto implicado por factores sociológicos. Una propuesta didáctica*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/328>
- Grupo Faro. (2020). Educación en tiempos de Covid-19 en Ecuador. *Grupo Faro*. Ecuador
<https://grupofaro.org/educacion-en-tiempos-de-covid-19-en-ecuador/>
- Hernández, J. (2015). *La pluridisciplinaria de la enseñanza de la lectura y la escritura. Hachetetepe. Revista científica De Educación Y Comunicación* (11) pp.29-41. Cádiz, España- <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/6207/6320>
- INEC (2018). *Tecnologías de la Información y Comunicación, Encuesta Multipropósito TIC-2018*. INEC. Ecuador. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2018/201812_Principales_resultados_TIC_Multiproposito.pdf
- INEC, (2012). *Hábitos de lectura en Ecuador*. Ecuador en cifras. Ecuador.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/?s=lectura>
- Leibrandt, I. (2016). *La formación estético emocional a través de la literatura*. Granada: Comares.https://www.researchgate.net/publication/311470612_La_formacion_estetico_emocional_a_traves_de_la_literatura
- Leibrandt, I. (2006). *Una nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Universidad de Navarra*. Navarra, España.
https://www.academia.edu/5312926/Una_nueva_cultura_del_aprendizaje_en_la_sociedad_del_conocimiento
- Llorente, M. (2015). *Nuevos escenarios para la formación docente del siglo xxi. ple y diseño de acciones formativas. Hachetetepe. Revista científica de Educación y*

- Comunicación. (11) pp.91-104. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/23455>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2017). *Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura “Jose de la Cuadra”*. Ecuador. <https://oei.org.ar>
- Ministerio de Educación (2016) *Currículo de EGB y BGU. Lengua y Literatura*. Ministerio de Educación. Ecuador. <https://ecuadorec.com/curriculo-de-egb-y-bgu-del-ministerio-de-educacion/>
- Ministerio de Educación (2015) *Estadística Educativa, reporte de indicadores*. Ministerio de Educación Ecuador. <https://educacion.gob.ec/estadistica-educativa/>
- Ministerio de Telecomunicaciones. (2013). *Proyecto: Dotación de conectividad y equipamiento para escuelas fiscales y organismos de desarrollo social a nivel nacional*. Ministerio de Telecomunicaciones. Ecuador. <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/>
- Moral, M., Villalustre, E. y Neira, M. (2016). *Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado*. *Ocnos* (15). pp. 22-41. Cuenca, España. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.1.923
- Munita, F. (2017). *El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”*. *Álabe*. Revista de la Red de Universidades Lectoras. (17). pp. 1-20. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/408>
- Munita, F. (2017). *La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo*. *Educ. Pesqui.* (43) 2. pp. 379-392. Sao Paulo, Brasil. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7201388>
- Munita, F. (2016). *Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora*. *Ocnos* 15 (2). pp. 73-97. Valdivia, Chile. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.2.1140

- Ortiz, R. (2018). *Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes*. Uni/pluriversidad (18). Antioquia, Colombia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7007284>
- o, J y Pascual, C. (2014). *La Pedagogía por Proyectos: Clarificación Conceptual e Implicaciones Prácticas tercera conferencia multidisciplinaria de investigación en educación*. Universidad de Valladolid. Valladolid, España. <https://balaju.uv.mx/index.php/balaju>
- Pérez, M. (2009). *Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en la educación secundaria*. *Innovación y Experiencias Educativas* (21).pp.1-12 Granada, España. <https://archivos.csif.es>
- Picallo, X. (2016). *No se enseña literatura: sobre modos de leer, teoría y enseñanza*. Encuentro textual: ensayos sobre literaturas y lenguas. *Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco*. Patagonia, Argentina. https://www.academia.edu/37686816/_No_se_ense%C3%B1a_literatura_sobre_modos_de_leer_teor%C3%ADa_y_ense%C3%B1anza
- Pinochet, C. (2016). *Sociabilidad y nuevas tecnologías en las prácticas lectoras. un estudio en Ciudad de México*. *Revista de Literatura Chilena* (94) pp.79-100. <https://www.jstor.org/stable/90000054>
- Ponce J. e Intriago, R. (2018) *Evaluación del programa de conectividad. Dirección de investigación del Ministerio de Educación*. Ecuador. <https://www.educacion.gob.ec>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial. Buenos Aires, Argentina.
- Rienda, J. (2014). *Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual*. *Revista Signa* 23. pp. 753-777. Granada,

España.<http://revistas.uned.es/index.php/signa/article/view/11756>

Rojas, D. (2018). *La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria*. *La Palabra* (33) pp. 129-145.

Colombia.https://www.academia.edu/38329271/La_animaci%C3%B3n_a_la_lectura_como_estrategia_pedag%C3%B3gica_para_la_formaci%C3%B3n_de_la_competencia_literaria_en_la_escuela_secundaria

Heredia, H., Ordóñez, A. y Romero, M. (2017). *Las TIC como elemento de cohesión en el desarrollo de la oralidad mediante el ABP. Un estudio de caso*. *Otoño* (19). pp.31-41. Valencia, España. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/20992>

Rosero, M. (2020, 27 de julio). *El 1 de septiembre comenzarán clases en la Sierra, en el ciclo 2020-2021*. *El Comercio*. Guayaquil, Ecuador. <https://www.elcomercio.com/actualidad/septiembre-clases-sierra-ecuador-covid19.html>

Salgado, R. (2014). *Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI*. *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*. *Janus*, (1) pp. 383-393. Madrid, España.<https://docer.com.ar/doc/eevx85>

Salzano, D. (2015). *We don't need no education. repensar la educación en la era de los medios sociales*. *Hachetetepé*. Revista científica de Educación y Comunicación. (11) pp.79-90.<https://www.iris.unisa.it/handle/11386/4653165#.XzTNT-hKjIU>

Santa María, D. (2015). *Multimodalidad y discurso educativo*. *Revista Electrónica Educare*, 2 (19) pp. 105-118. Heredia, Costa Rica. https://www.researchgate.net/publication/276513550_Multimodalidad_y_discurso_educativo

Sarland, C. (2003). *Lectura en lo jóvenes: cultura y respuesta*. Fondo de cultura económica. Distrito Federal, México.

- Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Grupo Planeta. Barcelona, España.
- Trujillo, F. (2018). *Didácticas de la literatura en secundaria*. *Revista Amauta* (32). pp.49-68. Barranquilla, Colombia.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6885261>
- Vázquez, G. (2010). *El discurso pedagógico: las preguntas*. *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera*. (11) pp. 305-316.
<https://studylib.es/doc/5611549/el-discurso-pedag%C3%B3gico--las-preguntas>
- Viceministerio de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. (2016). *Dotación de conectividad y equipamiento para escuelas fiscales y organismos de desarrollo social a nivel nacional*. Ministerio de Telecomunicaciones. Ecuador. <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/>
- Vivas, J. (2015). *La pertinencia de los métodos de enseñanza-aprendizaje desde la teleología de la educación*. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* 19 (2), pp. 73-92. Cuenca, Ecuador. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.03>
- Wahnón, S. (2018). *Aproximación a la hermenéutica literaria de Roland Barthes*. *Signa* (27). pp.1125-1149.
https://www.researchgate.net/publication/324398877_Aproximacion_a_la_hermeneutica_literaria_de_Roland_Barthes

Anexos:

Anexo 1: Fichas de revisión bibliográfica:

Ficha 1:

<i>Título original</i>	El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura
Nombres y Apellidos del Autor	Federico Altamirano
Año de la publicación	2013
Tipo de texto:	Revista especializada

Argumentos:

La didáctica de la literatura, desde sus orígenes hasta la actualidad, se sustenta, fundamentalmente, en la teoría literaria y tiene como objeto la enseñanza de la literatura. En este sentido, la mayoría de los teóricos y autores de la didáctica de la literatura (Romera, 1979; Cassany, 1998; Lomas, 1999; González, 2001; Mendoza, 2003; Garrido, 2004; Prado, 2004; Abril, 2004; López y Fernández, 2005; Vivante, 2006; Leibrandt, 2008; Martín, 2009) tomaron los principios de las teorías literarias más influyentes y difundidas para explicar y orientar, precisamente, la enseñanza de la literatura; porque consideran que las teorías literarias estudian el texto literario como objeto estético y, para ello, plantean distintos modos de aproximación al mensaje del discurso literario con la finalidad de comprenderlo. **Por esta consideración, plantean que los conocimientos de la teoría literaria son necesarios para la formación del profesor de literatura y, por consiguiente, para la enseñanza de la literatura.**

DEFINICIÓN: Desde esta postura, la didáctica de la literatura es la relación entre la teoría literaria y la enseñanza de la literatura.

Por ejemplo, la teoría historicista enfatizaba el estudio de la autoría, la génesis de la obra y su evolución en la historia. Esta tradición historicista «ha consagrado la práctica docente de comenzar el estudio de la literatura por lo más remoto, haciéndolo avanzar diacrónicamente desde el pasado [...]» (Vidal, 2003: 8). La influencia de esta teoría ha orientado el aprendizaje, básicamente repetitivo y memorístico, de los conceptos y de los hechos literarios más relevantes desde los orígenes de la literatura hasta la actualidad.

Por otro lado, las teorías formalistas y estructuralistas proclaman la autonomía de la literatura y rechazan el historicismo; conciben el texto literario como una unidad autónoma e inmanente hecho con el lenguaje literario. Estas teorías literarias influyen en las aulas y dan lugar a los análisis de las obras literarias mediante el comentario de textos como herramienta didáctica para visibilizar la literariedad o la función poética del lenguaje. En palabras de Lomas (2002: 44),

Finalmente, la teoría de la recepción, la teoría semiótica y la teoría pragmática (o «poética de la lectura», según Sánchez [2003: 325]) dan lugar al enfoque pragmático-comunicativo del discurso, porque sustituyen la teoría del texto literario por una teoría de la comunicación literaria, una teoría que se ocupa de las condiciones de producción y de recepción del discurso literario en el proceso de comunicación.

De tal modo, el estudio de la literatura consiste en interpretar el texto literario como un hecho de comunicación; para tal efecto, toma en cuenta los contextos de producción y de recepción.

Teorías literarias y ha predicado y predica la enseñanza de la literatura. Pero esta didáctica, basada en las teorías literarias, tiene serias limitaciones porque asume una visión parcial de la verdadera didáctica de la literatura, puesto que solamente pone énfasis en la enseñanza del conocimiento sobre la literatura y obvia la promoción del conocimiento de la literatura (o el contagio de la literatura).

Carter y Long explican que la enseñanza del conocimiento sobre la literatura se refiere a la acumulación de la información sobre los contextos literarios, fechas, autores y obras, términos literarios, datos cognitivos, referenciales y analíticos de un texto literario. (...) En cambio, la enseñanza del conocimiento de la literatura, según Carter y Long (1991) (ibid.), consiste en la lectura directa y placentera del texto.

De tal modo, la didáctica de la literatura debe tener dos funciones fundamentales: (a) el contagio de la literatura y (b) la enseñanza de la literatura. Estas funciones, en el orden planteado, deben marcar las secuencias de la educación literaria: primero el contagio y segundo la enseñanza.

El contagio de la literatura consiste en transmitir un sentimiento estético por la literatura a través de la provocación literaria para despertar el entusiasmo por la lectura literaria con el fin de que el lector viva y disfrute la verdadera literatura de manera directa y personal

Advierte que invertir esta secuencia o proceso produce malos resultados: el alumno se distancia de los textos y lee solo por obligación. Cree que la tarea fundamental del profesor consiste en infundir el gusto por la lectura en los estudiantes para que puedan encontrar el placer de leer, ya que toda «lectura está precedida por el placer de leer» (Pennac, 2001: 41).

Jorge Luis Borges ha sido profesor de Literatura Inglesa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Él confiesa haber prescindido de la historia de la literatura cuando dirigía la educación literaria de sus alumnos. Procuraba que sus estudiantes tuvieran una relación directa con las obras. Evitaba, en lo posible, que sus estudiantes leyeran manuales de historia de la literatura o las críticas literarias para comprender e interpretar una obra, es decir, evitaba que sus alumnos aprendieran a depender de las autoridades en la literatura. Creía que su misión, como profesor de literatura, era acercar las obras a los estudiantes. Este espíritu pedagógico se evidencia en el siguiente testimonio de Borges (1980: 38):

Borges solía definirse como un lector hedónico, por lo mismo, fue un profesor hedónico de la literatura, porque en sus clases disfrutaba la literatura y contagiaba el placer de leer la literatura. Sus clases eran dominadas por ese placer literario lleno de emociones. Sus clases eran espacios de provocación literaria. **PERFIL DEL DOCENTE. SEAMOS BORGES.**

En el proceso del contagio, la experiencia estética, la sensibilidad y la afectividad deben despertar la pasión por la literatura en los estudiantes. De tal modo, la sensibilidad estética puesta en escena debe ser la brújula de la educación literaria más que los métodos y las teorías literarias.

La literatura como hecho estético no se puede enseñar porque no es un conjunto de conocimientos de fechas, contextos literarios, términos literarios, figuras literarias, género o estructura textual. Solo cuando se haya producido el contagio efectivo de la literatura será posible hablar de la enseñanza de la literatura, es decir, de enseñar el conocimiento sobre la literatura. Alterar este orden sería pervertir estéticamente a los estudiantes antes que formarlos como lectores para que participen con éxito en la comunicación literaria; sobre todo, sería privarlos de la educación literaria, una educación que fundamentalmente contiene un efecto humanizador.

Conclusiones:

-Educar la sensibilidad.

.Cultivar el gusto.

.Eliminar la lectura como exigencia. Se promueve el distanciamiento.

Deshacernos de las autoridades literarias. No generar dependencia de la teoría o la crítica.

-Normalización de la lectura interpretativa personal como primera necesidad de la didáctica.

Abandonar la idea de enseñar las artes. El contagio y consumo priman para el interés del sujeto y la sociedad. Son combustible para el pensamiento cuando se logra infectar.

-Hay que enseñar desde nuestro yo escritor y yo lector.

-EL PROFESOR NO ES PERSONA. ES CONOCIMIENTO. SERVICIO. OBJETO.

-**DEMOLER LA ESTRUCTURA DEL AULA.** La literatura debe ser el centro del espacio, según Piglia.

Valor del documento para la tesis: Contexto para Altamirano. Explica la diferencia entre conocimientos literarios. Sugiere en primer lugar el contagio de la literatura. Contrasta con los métodos históricos clásicos para la enseñanza. Este texto parte de la experiencia docente de escritores, sirve para empatar práctica con su contenido más teórico.

Bibliografía:

Altamirano, F. (2013). Una nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. *Dialogía* (7) pp. 227-244. Navarra, España.

Ficha 2:

Título original	Didáctica de la literatura: ¿Cómo se contagia la literatura?
Nombres y Apellidos del Autor	Federico Altamirano
Año de la publicación	2016
Tipos de texto:	Revista especializada
<p>Argumentos: , -“proponemos la estrategia del modelado estético, que consiste en la representación espectacular de la literatura por parte del profesor ante los estudiantes previamente motivados. La representación recrea el mundo configurado en los objetos estéticos verbales y muestra las sensaciones y las emociones que padece el actor como efecto de la recepción y la experiencia literaria. Es decir, la representación espectacular consiste en la actualización de la experiencia literaria por medio de la palabra, el discurso, la recitación, la interpretación dramática del texto literario, etc”.</p> <p>-El procedimiento didáctico del modelado estético se inspira en los procedimientos establecidos por Pozo (1999), quien, siguiendo las ideas de Bandura, propone un procedimiento general del modelado de cinco fases4.</p> <p>introducción de información relevante, presentación del modelo literario eficaz, producción de la comunicación literaria, y valoración y reforzamiento de las habilidades literarias de los estudiantes. ANCLAR CON BLOOM</p> <p>RESUMEN: la motivación y la contextualización, vaticinio. Texto sexy, Showbiz. Reconstrucción subjetiva del mundo, fantasía. Expresión de la lectura.</p> <p>.Ayudar “llega a ser una cuestión de mejorar la capacidad del individuo para evocar el significado a partir del texto, llevándolo a reflexionar de manera autocrítica acerca de este proceso” (Rosenblatt, 2002, p. 52). Entonces, la tarea del profesor de literatura consiste en propiciar interacciones directas entre los lectores y los textos literarios y contagiar el entusiasmo por la lectura de las obras literarias para que los textos puedan transformarse en experiencias subjetivas de los estudiantes. “Se lee con la espina dorsal”, Nabokov</p>	

Argumentos expuestos por el autor:

“Me parece una barbaridad pedagógica anteponer la enseñanza de la literatura a la formación y afinamiento de la sensibilidad artística, o de la educación estética”, decía Luis Landero (1994, p. 28), un escritor con vasta experiencia pedagógica en la educación literaria. ¿Cuál es la observación pedagógica de Landero? Landero cuestiona la práctica de la enseñanza de la literatura antes que la educación literaria.

. Esto se debe a que la enseñanza está asociada a la transmisión de informaciones sobre la literatura: contextos literarios, autores y obras, términos literarios, argumentos, datos referenciales y analíticos sobre los textos literarios. Las informaciones literarias producidas por críticos, teóricos o profesores de literatura pueden convertirse por sí mismos en conocimiento y no se traducen en experiencias literarias auténticas y personales. Las informaciones literarias producidas por críticos, teóricos o profesores de literatura pueden convertirse por sí mismos en conocimiento y no se traducen en experiencias literarias auténticas y personales. Los estudiantes pueden asimilar mucha información literaria sin haber tenido ningún contacto directo con la obra;

Landero no acepta que se sacrifique la educación estética verbal de los estudiantes en el aula, por la aplicación de una pedagogía literaria que privilegie operaciones puramente cognitivas. Está convencido de que la literatura primero se contagia y luego se enseña. Exige que la primera tarea de la didáctica de la literatura ha de ser la formación de la sensibilidad literaria de los estudiantes a través de la lectura directa de los textos.

¿Método para crear lectores?

Modelado estético: La estrategia del modelado estético, nacida de la práctica pedagógica de los escritores, se centra en la formación de la sensibilidad literaria de los estudiantes para hacerlos lectores apasionados.

Altamirano 2012: la didáctica de la literatura tiene dos funciones fundamentales: (a) el contagio de la literatura y (b) la enseñanza de la literatura. Estas funciones deben ejecutarse en ese orden lógico porque la segunda exige la concreción de la primera cuando se pretende desarrollar la educación literaria. Cuando se altera ese orden, “[l]a sensibilidad literaria es lo primero que se mata en la escuela”

Surge de la experiencia del lector y escritor como profesor.

- En cambio, los profesores de literatura, siguiendo los manuales de didáctica de la literatura basada en las teorías literarias (Cassany, 1998; Lomas, 1999; González, 2001; Mendoza, 2003; Garrido,

2004; Prado, 2004; Abril, 2004; López y Fernández, 2005; Vivante, 2006; Leibrandt, 2008; Martín, 2009), profesan la enseñanza de la literatura; es decir, enseñan el conocimiento sobre la literatura. Por consiguiente, propician en sus estudiantes el análisis de textos y la acumulación de la información sobre los contextos literarios. Enseñan la lectura “eferente”, en la que la atención del lector “está centrada en averiguar qué debe hacer al terminar la lectura”.

Concentración del análisis literario.

El contagio de la literatura se define como la transmisión de un sentimiento estético verbal del profesor hacia los alumnos a través del acto de la comunicación literaria modélica, para despertar en ellos el entusiasmo que conduzca al disfrute de la literatura de manera directa y personal (Altamirano, 2012, p. 26).

Por ello, con justa razón, Barthes (1989) sostenía que el “placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas –pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo–” (p. 29). Para Barthes, el placer del texto es la satisfacción emocional como producto del estímulo textual; es “decible” en el proceso de la comunicación literaria, y es extensivo al goce. El goce es indecible.

“Sin la participación de los sentidos la literatura no se entiende como arte”.

el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente, y para que ello ocurra es condición indispensable contar con la mediación adecuada del maestro, que favorezca de manera in

tensionada, significativa y trascendente el desarrollo integral del estudiante. [...] Así postulamos un modelo que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo (pp. 17-18).

También reconoce que los procesos cognitivos, afectivos y praxiológicos están determinados por los contextos históricos, sociales y culturales en los que viven los sujetos de la educación.

Comprende que la educación es una práctica social situada en un contexto concreto.

En este sentido, estamos de acuerdo con Argüelles (2009) cuando sostiene que “un adulto que disfruta el placer de leer contagia ese placer, incluso sin proponérselo deliberadamente, en otros adultos y, sobre todo, en sus hijos niños, adolescentes o jóvenes que, a partir del ejemplo, sin sermones, sin discursos severos, es bastante probable que se interesen en descubrir qué es lo que hay en esos objetos llamados libros que tanto atraen a su padre (p. 219; las cursivas son nuestras)”.

<p>Conclusiones : -Se somete al estudiante a un proceso “profesional” más que a uno lúdico o placentero: Cortázar plantea el temor a lo lúdico por la “pérdida de seriedad”.</p> <p>-La propuesta surge de la literatura, no de la pedagogía, se han mantenido separadas a pesar de que una apunta a la otra.</p> <p>-El texto de enseñanza y la enseñanza del texto terminan por contrariar la apropiación del texto, por la que apuesta el contagio de la literatura.</p> <p>-El proceso no abarca la enseñanza, sino la transmisión. La transmisión luego enriquece la lectura a partir de las capacidades lectoescritoras de los estudiantes. No se puede forzar a sentir de determinada manera.</p> <p>-La pedagogía de manual se inclina por una lógica, no por una estética.</p> <p>-A través del goce llegamos a un acto de conciencia. Se experimenta el texto y mediante este se experimenta uno mismo.</p> <p>-La didáctica de la literatura y se contagió nos mantiene dentro del reino de las emociones, el primer paso hacia el conocimiento. “Rendiciones de la vida”. Llamado a experimentar vida que podemos o no conocer.</p> <p>- ¿En dónde se pierde esta pedagogía dialogante?</p> <p>- Circuito de la comunicación: Yo (estudiante) Tu (alumno) El (texto). Modelo pasivo. El modelo es fallido porque no considera al texto. El texto permite el reconocimiento de una interacción.</p> <p>-Conduce al constructivismo. Constructivismo 2.0/digital?</p> <p>- PROFESOR COMO MEDIADOR CULTURAL, NO DE CONOCIMIENTOS.</p> <p>-En el texto literario cobra sentido el aprendizaje de la gramática. La misma es la venta al universo lúdico y del placer. “Entry fee”.</p> <p>- Los métodos tradicionales fomentan el aprendizaje vicario.</p> <p>-¿Consecuencias del texto? No huirle al terror o al fracaso.</p> <p>-El trabajo de la letra muerta. Enemistarnos con la lógica del éxito.</p> <p>-Profesor como “modelo de gusto, de goce”. Dramaturgo, poeta, novelista, etc. Sensibiliza y vulnerabiliza. Comparte. ¿Profesor enciclopédico? No. Profesor consciente del medio en el que se mueven sus estudiantes. Películas, juegos, etc. MOTIVA A LA EXPRESIÓN. VALIDA Y REFUERZA. Seductor perfecto.</p> <p>-La habilidad comunicativa es fundamental.</p> <p>¿Es posible la conciliación de lo bello?</p>
<p>Valor del documento para la tesis: Nuevas figuras para el perfil docente. Conciliación entre la belleza y el conocimiento en el aula. Literatura cualitativa no cuantitativa Gramática en segundo plano.</p>
<p>Bibliografía: Altamirano, F. (2016). <i>Didáctica de la Literatura: ¿Cómo se contagia la literatura?</i>. La Palabra (28) pp. 155-171. Colombia.</p>

Ficha 3:

Título original	<i>Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: La Simulación y Juego y El Flipped Classroom</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Angelini, María Laura; García-Carbonell, Amparo
Año de la publicación	2015
Tipo de texto	Revista especializada

Argumentos:

Este modelo didáctico consiste en utilizar el tiempo real de clase para potenciar otros procesos de aprendizaje guiados en todo momento por el docente (Bergmann et.al, 2013; Bergmann y Sams, 2012), donde las tareas son protagonistas, en contraposición al discurso magistral (Berret, 2012).

el modelo flipped classroom, puede sintetizarse en un antes y durante la clase. el profesor ha de preparar una cuidadosa selección de material, digital o en otros formatos y actividades guiadas para que el alumnado lo trabaje antes de asistir a la clase presencial (Rogers et al., 2007). en este caso, el trabajo previo de los estudiantes se recoge en un portafolio electrónico, que recopila sus experiencias de aprendizaje. esto permite al profesor tener constancia del trabajo de sus alumnos y a los propios alumnos, a través de la reflexión y conceptualización, tomar conciencia de su progreso. Durante la clase, el profesor realimenta a los alumnos con mini-lecciones, explicaciones adicionales o prácticas dirigidas para aplicar los conocimientos adquiridos. Se trabaja por secciones o rincones, en grupo o equipos de trabajo, según la actividad.

A través de diferentes estudios, se ha comprobado que las simulaciones, al igual que la clase invertida, además de competencias específicas (Angelini, 2012; García-carbonell 1998; Rising, 1999, 2009) facilitan la adquisición de competencias interpersonales o transversales (AndreuAndrés y García-casas, 2011); Angelini y García-carbonell, 2014; Angelini et al., 2014; Angelini, 2014; García-carbonell y Watts, 2009, 2012). Autores como Blum y Scherer, 2007; Wedig, 2010; Woodhouse, 2012; García-carbonell et al. 2012, 2014, señalan el potencial de las simulaciones en el trabajo en grupo, la planificación de estrategias, la negociación, la toma decisiones o la interculturalidad.

cabe aclarar que se presenta la metodología de la simulación y juego desde una perspectiva distinta hasta el momento, la propia metodología se introduce con la clase invertida. tradicionalmente, la simulación y juego se explica en una primera fase de información o briefing, donde se ha de proporcionar al alumno toda la información posible sobre la simulación: los objetivos, el escenario, los perfiles o roles, las normas, el protocolo de la fase de acción, entre otros. en este caso, se parte del diseño de escenarios y perfiles profesionales que desempeñarán los alumnos basados en la literatura tratada en la escuela secundaria. con la simulación y juego se pretende proporcionar una ampliación en el tratamiento de la literatura que involucre de manera activa al alumnado a la vez que mejoran sus habilidades comunicativas en inglés, sus conocimientos socio-culturales y las competencias interpersonales.

Es decir, una vez acabada la lectura, el debate y análisis del texto estudiado, se trata de involucrar al alumnado en una simulación que recoja los valores, las motivaciones que promueve ese texto a través de los escenarios que ellos han diseñado. De esta manera, atendemos a un factor central en la enseñanza de lenguas, la recreación de situaciones significativas donde el alumnado participe con autonomía. con esta estrategia, se persigue que sean los propios alumnosprofesores quienes recorran la experiencia de la clase invertida para poder aplicarla en clase con sus alumnos de secundaria.

Como bien sostenemos en nuestro estudio, la propuesta de integración de los modelos pedagógicos ‘simulación y juego’ y ‘flipped classroom’ ha dinamizado el tratamiento de la literatura. Si bien, no se desestima un tratamiento inicial de la literatura de manera convencional que sirva de plataforma para la adquisición de contenidos lingüísticos y literarios, la totalidad del alumnado concuerda que una ampliación a dicho enfoque puede darse mediante la simulación y juego.

Los profesores destacan el diseño de escenarios como una actividad que, además de beneficiar a los alumnos a nivel lingüístico, les permite estar más cerca de la realidad y con ello es posible entender mejor temas como los derechos humanos y la diversidad cultural. La simulación parece una herramienta más adecuada que los role-plays, por ejemplo, ya que un “final abierto” permite al alumno

expresarse con mayor libertad y por ende con mayor creatividad.

<p>Conclusiones : -Again. El alumnado debe ser el responsable de su propia educación desde una mirada socio-constructivista.</p> <p>-El flipped classroom se presta naturalmente para convertirse en un espacio lúdico, aquí entra la posibilidad de jugar con este método de aprendizaje.</p> <p>-Ambos métodos implican desarrollar competencias aledañas al contenido de la clase. Combinan conocimientos necesarios con destrezas.</p> <p>-El juego debe plantear, dentro de lo posible, escenarios donde se debatan o representen problemáticas contemporáneas, sobre todo que involucren derechos humanos, para guiar al alumnado hacia una educación trascendental. La representación involucra teatralidad sensibilizadora.</p> <p>-El juego puede llevar a la empatía.</p>
<p>Valor del documento para la tesis: Nueva metodología: FLIPPED CLASSROOM.</p> <p>-El flipped classroom combina procesos de aprendizaje autónomos y sociales e invierte las estructuras del salón de clases para que broten nuevos discursos dentro de la clase. Colaborativo, individual y autónomo.</p> <p>-Definición y estructura del flipped classroom.</p> <p>Clase de simulación o juego: Complemente del flipped classroom.</p>
<p>Bibliografía:</p> <p>Angelini, M. y García Carbonell. (2015). <i>Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: La Simulación y Juego y El Flipped Classroom</i>. Education in the Knowledge Society (16) 2. pp. 16-30. Salamanca, España.</p>

<i>Título original</i>	<i>LA EDUCACIÓN LECTORA, LITERARIA Y EL LIBRO EN LA ERA DIGITAL</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Josep Ballester y Noelia Ibarra
Año de la publicación	2016
Tipo de texto:	Revista especializada

Argumentos:

Pensemos que si el teórico y el crítico desempeñan la función de cartógrafos y mediadores del fenómeno literario, también este papel es ejercido por el docente con sus estudiantes, con independencia del nivel educativo al que pertenezcan. De esta forma, los estudios literarios –como también las aportaciones de ámbitos sociales, tecnológicos, antropológicos, educativos e incluso académicos no formales– sustentan los pilares de una didáctica de la literatura coherente con el contexto actual.

Desde nuestra óptica, dos aspectos resultan esenciales para su definición: a) la apertura del corpus literario a obras canónicas y no canónicas de la historia, tanto nacional como internacional, y b) una consideración abierta de las fronteras de la literatura.

El lector y su construcción, ese extenso y complejo proceso, constituye un ejercicio de recepción sin el que carece de sentido todo texto, la obra literaria y, también, la denominada educación literaria. Énfasis en recepción.

PREGUNTA CLAVE: ¿Por qué no se quiere leer?

Todo lo contrario: en un escenario de profundos cambios en cuanto al acceso a la cultura y a la información, la educación literaria y lectora requiere tanto del compromiso teórico como de la praxis cotidiana enmarcada en una propuesta metodológica coherente.

Desde nuestra perspectiva, no parece lógico abordar el perfil del lector sin contemplar estas prácticas como formas de lectura y escritura o sin apuntar información relativa al uso de los dispositivos digitales.

Así, la conexión a internet aparece como una constante en 99,8% de los centros educativos, rasgo que sitúa a España por encima de la media europea de centros de enseñanza con conexión (96,2%). Por último, se aprecia la importancia del libro de texto digital, cuya edición creció un 10%, pues en 2013 se consignan 3.667 títulos digitales para la enseñanza y 4.034 en 2014, dato que representa el 19,9% del total de libros digitales y el 30,6% de los libros de texto registrados durante ese mismo año. La realidad nos pega en la cara.

Desde los más apocalípticos que auguran la muerte del libro impreso en papel, hasta los defensores más fehacientes del dispositivo como poderosa herramienta de comunicación y redefinición de los conceptos de historia, cultura o memoria, en definitiva, el interrogante que se entrevé entre las palabras de todos los sectores apela al intento de predicción de los nuevos escenarios lectores. ¿Por qué caminos transitará la lectura a partir de ahora? ¿Establecerán una convivencia en función de una diversificación de funciones? ¿Cuáles pueden ser los efectos en los procesos de enseñanza aprendizaje? Y sobre todo, la pregunta más inquietante: ¿Vivimos el proceso de redefinición y transformación de nuestra manera de leer el universo y de escribir las páginas de la memoria colectiva? **Me gusta que aparezca como pregunta.**

Con independencia de la postura defendida en este coloquio de voces se reconoce el cambio que el nuevo paradigma tecnológico comporta, sobre todo en cuanto a nuestra concepción del conocimiento y la manera de gestionarlo. Desde nuestro punto de vista, en esta asunción radica una de las claves de la controversia, ya que la revolución que comporta sobrepasa los límites de un nuevo soporte de lectura. De hecho, se esperan estudios e investigaciones que apunten que los dispositivos digitales han modificado el proceso de enseñanza aprendizaje, la información e incluso algunas capacidades críticas. **CONTEXTO.**

Así, entre otras características de la lectura digital se ha destacado el triunfo de la “inmediatez, el pensamiento rápido, la hiperactividad, la multitarea o la oferta de múltiples y seductoras actividades: operaciones que en función de los objetivos que se persigan pueden ser ciertamente interesantes y que en algunos casos también hay que cultivar, pero que no deben eclipsar otras posibilidades de la mente” (Merino 32).

Si bien contamos con estudios visuales recientes sobre los modos de lectura de diarios y diarios digitales que apuntan que la lectura en pantalla es cada vez más profunda, como el informe EyeTrack07 (Díaz Noci 217), lo cierto es que no se desemboca en la lectura crítica de forma espontánea, tal y como nos recuerda Cassany (38) o Wolf (s.p.) al subrayar la importancia de esta práctica lectora en el desarrollo de gran parte de las competencias y capacidades del ser humano, sin olvidar, el desarrollo de competencias digitales asociadas a las nuevas transformaciones del escenario comunicativo.

La inauguración de nuevas formas de leer desemboca en nuevos perfiles de lectores, caracterizados por la hibridez y por la fragmentación, rasgos característicos de la tan mencionada posmodernidad dibujada por Lyotard (27) entre otros, pero también, por la interactividad y por el dinamismo inherente a las tecnologías empleadas.

En definitiva, tal y como afirma García Canclini (31) el reconocimiento de la diversidad de escenas y soportes en que lee, replantea la cuestión de qué es leer. No basta incorporar las lecturas en pantallas. ¿También hay lectura cuando leemos las instrucciones de un electrodoméstico, los subtítulos de una película, un contrato para un seguro de salud o los correos electrónicos? ¿Todas las lecturas tienen la misma jerarquía, nos constituyen como lectores? En rigor, aprendemos a leer para realizar todas esas acciones y muchas más. **PREGUNTAS IMPORTANTES PARA LA TESIS.**

Entre otras consecuencias, podríamos hablar de la imposibilidad de programación de un canon de aula y de experiencias de lectura acordes al escenario cada vez más cambiante en el que se encuentra inmerso el alumnado de los diferentes niveles educativos en cuanto a las transformaciones tecnológicas se refiere. Y, por tanto, de la manifiesta desconexión entre programaciones, cánones, experiencias, actividades y planes de fomento lector y los intereses de los discentes a los que se interpela. **FLEXIBILIDAD.**

Como también y en este sentido, en numerosas ocasiones, la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria implica numerosos factores que focalizan la atención en el cumplimiento de cuotas académicas al ritmo de temarios y programaciones de aula, y por extensión, en la lectura digamos más tradicional, tanto en cuanto a títulos como a soportes, en detrimento de las motivaciones de estos nuevos lectores.

Así, leer representa mucho más que descifrar unas marcas gráficas. Saber leer implica la apropiación de aquello escrito: elegir la lectura, sea en el formato que sea, integrarla, ser capaz de complementarla ampliándola con todas las otras lecturas y de descifrar las relaciones intertextuales implícitas. Desde esta óptica, el lector, como ya apuntaban las teorías de la recepción literaria o de Derrida, se convierte en autor, esto es, el receptor produce texto(s), con dos consecuencias fundamentales: la inexistencia de autores unidireccionales o lectores pasivos y la progresiva desaparición de las fronteras entre el autor y el lector. **BLOOM.**

La rápida desalfabetización que a menudo podemos comprobar en los adolescentes (véase los diferentes informes PISA3) evidencia un proceso de alfabetización (también digital y multimedia) realizado de forma incorrecta. **TRANSMEDIA.**

Si ignoran que leer y producir textos puede provocarnos placer o que actividades que realizan a diario en su ámbito privado como leer y escribir correos, chats o whatsapps nada tienen que ver con la noción de lectura y escritura que trabajan en la escuela o en el instituto no hemos conseguido enseñarles correctamente. En este sentido, se comprende la irremplazable urgencia de abordar con rigor los objetivos de la educación lectora y literaria en relación directa con la adquisición y desarrollo de la necesaria competencia comunicativa, digital, mediática y ciudadana en el contexto contemporáneo. **MODELO.**

Como ha señalado Buckingham, se aprecia una doble brecha digital respecto al acceso y uso de las TIC en niños y adolescentes. La primera se refiere a la brecha social, la que separa a los sectores de mayores y menores recursos económicos no solo del acceso, sino también de las competencias esenciales para construir y reproducir textos. La segunda, denominada “nueva brecha digital”, apunta al desequilibrio entre la propuesta de la cultura escolar respecto a las tecnologías de la información en el aula y los usos cotidianos de los adolescentes (121). La distancia entre las prescripciones de la escuela y los usos culturales de niños y adolescentes ejemplifica el desequilibrio que en ocasiones se aprecia entre las autoridades educativas y, a veces, algunos docentes y los alumnos socializados, en gran medida, por los medios y tecnologías de la comunicación.

De hecho, el descubrimiento de las emociones y de los valores culturales, estéticos y éticos que los textos literarios contienen representa un extraordinario aliado para la formación de lectores al que no siempre se alude en las aulas, por lo que el alumnado percibe la literatura como una materia restringida a la repetición de información de carácter histórico. Sin embargo, la literatura constituye un lugar de producción y conservación del imaginario, donde individuos y colectividades inscriben sus propias concepciones, aspiraciones y miedos y desde el que el alumnado puede construir su propia identidad y aproximarse a otras culturas, vivencias y realidades. En este sentido, configura un espacio de conocimiento y de confrontación de los productos de la cultura y de la experiencia personal cuya esencia se desvirtúa al no ser presentado desde esta óptica al alumnado de las diferentes etapas educativas. El reto radica en poder transmitir a las generaciones en formación la concepción del libro y del texto literario impreso, digital, multimedia o multimodal como una fuente insoslayable de placer estético, emotivo e intelectual: un objeto cargado de posibilidades que esperan ser descubiertas.

Conclusiones :

-Introduce el aprendizaje en pro y contra del canon como elemento de la nueva didáctica literaria. Inicia señalando la necesidad de amplitud y de eliminación de prejuicios en cuanto a textos y modelos educativos. Nice.

-Considera a las habilidades tecnológicas como necesarias para la participación lectora, contextualizar y generar saberes. Nuevito, nuevito.

- Critica al concepto de hábito lector. Se repite la advertencia de un prejuicio.

-El soporte digital como medio para facilitar el placer lector.

-FUN FACT: Los jóvenes leen más. Posible punto de apoyo. Tendencia: mayor educación, mayor lectura. El espacio educativo es el espacio donde más se lee o que más promueve la lectura.

-Alumno e-reader. Tendencia de mercado: convivencia de lo físico y lo digital. Sin embargo, se prefiere lo físico. **¿Perfil?**

- ¿Debemos mover al estudiante hacia lo digital? ¿No estamos listos para la tecnología y su velocidad?

-Se complejiza la enseñanza de la lectura y de la literatura debido a la anterior simultaneidad. Se debe rescatar por ambos lados.

-**NECESIDAD DE CAMBIO SISTEMÁTICO, NO SOLO PRÁCTICO.**

-Metodologías: interdisciplinarias, transmediáticas,, híbridas, interculturales.

-La tecnología nos obliga a tener nuevas perspectivas de la lectura y nos encamina al hipertexto y la transmedialidad.

-Hay una brecha entre cómo se enseña a leer y cómo se necesita leer o cómo se lee. La pedagogía no ha logrado conciliarla.

-Se necesita educar no solo en el consumo de productos comunicacionales sino en el de productos electrónicos o digitales. Desalfabetización digital. **ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA.**

Valor del documento para la tesis: Estudio con datos...Europa...pero datos. Enuncia su discurso a partir de la narrativa numérica. Sumamente relevante para levantar contexto para tics y proyectos transmedia.

Politextualidad y Multicontextualidad. Nuevos términos: Bricolage.

Bibliografía:

Ballester, J. e Ibarra, N. (2016).La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. Revista Chilena de Literatura (94) pp.147-171. Santiago, Chile.

Ficha 5:

<i>Título original</i>	<i>De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Noelia Ibarra y Josep Ballester
Año de la publicación	2017
Tipo de texto:	Revista especializada.

Argumentos:

-El crecimiento exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación ha supuesto, entre otros factores, el planteamiento de nuevos retos en diferentes disciplinas, dada su incidencia en las formas, soportes, estrategias, destrezas y modalidades de comunicación de los ciudadanos del siglo XXI. En este sentido, Ferreiro (2011: 427) califica de “revolución en las prácticas de lectura y escritura” el actual escenario comunicativo, caracterizado, sobre todo, por la multimodalidad (Kress, 2010) y la convivencia de oralidad y escritura a través de las denominadas “nuevas prácticas letradas” (Cassany, 2012).

- En el ámbito educativo, apreciamos una modificación sustancial en las necesidades e intereses del alumnado de los diferentes niveles, y en consecuencia, del profesorado que ejercerá su función profesional en las distintas etapas de la escolaridad. Entre otros aspectos, esta transformación se refleja en una necesidad acuciante de integración de medios y tecnologías de la información y la comunicación, tanto desde la óptica de la formación en acceso a la información y difusión, como también y sobre todo, en cuanto a situaciones comunicativas de producción y recepción de textos. Se requiere por tanto, de una aproximación urgente al contexto real del discente con la finalidad de que el aprendizaje resulte significativo, pero también de un tratamiento integrador de contenidos, en el que además, se incorporen al aula medios y tecnologías de la información y la comunicación. **PERFIL DOCENTE AQUÍ.**

De hecho, Robin (2016) califica de fenómeno mundial el uso y producción de relatos digitales que en las diferentes materias y niveles educativos se está produciendo en aulas de todo el mundo como estrategia metodológica de integración de las tecnologías en distintas áreas curriculares desde la que promover la reflexión crítica y el desarrollo lingüístico del aprendiente, entre otras ventajas.

En primer lugar, a través de sus diferentes posibilidades introducen en el aula nuevas formas, tipologías y soportes de lectura y potencian la adquisición y desarrollo de diferentes competencias, sobre todo, la competencia comunicativa, la lingüística y digital, pero también la lectora y literaria, tanto en lenguas maternas como en lenguas extranjeras, la cultural y artística o la ciudadana, tal y como diferentes investigaciones recientes han apuntado (Alcantud, 2010; Arbonés, 2013; Ballester e Ibarra, 2016; Borrás, 2005; Cassany, 2012; Del Moral y Rey, 2015; Del Moral, Villalustre y Neira, 2016; Ibarra y Ballester, 2016a; Taberner y Calvo, 2016; Villalustre y Del Moral, 2014).

En este sentido, pueden suponer una vía de renovación de planteamientos tradicionales de la educación literaria, ya que al vincular de forma explícita la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria con la digital y mediática inauguran un abanico de posibilidades de producción y recepción textual ligadas a las tecnologías de la información y la comunicación de gran atractivo para el discente contemporáneo. Además, al abrir la puerta del aula a posibilidades de las narrativas digitales con las que el alumnado puede tener contacto en su entorno social, familiar o personal, permiten superar concepciones erróneas respecto a la lectura y en especial, la lectura literaria, constatadas por diferentes investigadores (Colomer y Munita, 2013; Dueñas et al. 2014; Ibarra y Ballester, 2013).

La didáctica de la literatura contemporánea se enfrenta a un reto de compleja resolución: la formación del lector competente en la sociedad de la información y el conocimiento, un escenario que requiere, sin duda, la recepción y producción crítica de mensajes como elemento imprescindible para el ejercicio de la ciudadanía. En este contexto parece evidente que las tecnologías de la información y la comunicación requieren de una redefinición de las diferentes maneras de enseñar, estudiar, producir, transmitir y leer literatura en nuestros días para responder a las necesidades e intereses de este nuevo lector (Borrás, 2005; Cassany, 2006, 2012).

Así, por ejemplo, en cuanto a la literatura infantil y juvenil, elemento clave de la formación literaria y lectora del alumnado de educación infantil, primaria y secundaria, el futuro maestro no ha contado con una materia específica a lo largo de la escolaridad obligatoria. **OPORTUNIDAD.** De acuerdo con esta definición, parece lógico dibujar como lector modelo del book tráiler un receptor cuyas prácticas cotidianas comprenden la recepción y producción de mensajes a través de redes sociales y soportes multimedia.

No obstante, su potencial no se agota en este aspecto, pues entre sus características radica la confluencia de posibilidades audiovisuales y multimodales con la promoción de la lectura literaria. Esta convergencia entraña en primer lugar, un elemento motivador para el alumnado, pues implica “other way to connect to the texts we were reading and writing in class” (Taylor, 2011: 16). La introducción en el aula de tecnologías de la información y la comunicación, posibilidades textuales multimodales, soportes y productos más próximos a sus prácticas de ocio cotidianas que a su concepción de los contenidos curriculares de materias como literatura, incrementa sin duda, el interés del estudiante.

Argumentos expuestos por el autor:

-Pensemos a tal efecto, en la combinación de recursos y estrategias del lenguaje publicitario y fílmico que reúne para motivar a la lectura de un texto cuyo final no revela y que, por tanto, requiere de un lector activo para realizar las diferentes inferencias que va proponiendo y construir el significado, incluso, en ocasiones, a través de los diferentes vacíos o saltos argumentales que propone.

-Además, se trabaja con la competencia social, cultural y artística, puesto que la propia naturaleza del book tráiler fomenta su programación en dinámicas de grupo de diversa índole que requieren en definitiva, del trabajo cooperativo entre iguales para generar un producto de forma consensuada. Asimismo, su empleo en el aula desarrolla la vertiente más creativa del alumnado, ya que le permite experimentar con diferentes lenguajes para generar su propio producto, desde las distintas posibilidades de combinación de los elementos, la selección de los distintos recursos, la misma creación del guion, la forma de presentar el libro o incluso, la propia elección del título que pretende promocionarse. De esta manera, su introducción en la formación lectora y literaria de docentes combina la alfabetización multimodal, fundamental para el ejercicio de la ciudadanía en el siglo XXI, con el desarrollo de la creatividad, y al tiempo, se fomenta el aprendizaje significativo.

En nuestro caso concreto, la formación de docentes, el book tráiler supone en cierto sentido, la confluencia de un doble receptor, como la literatura infantil y juvenil: por una parte, constituye el instrumento idóneo para el mediador, ya que de acuerdo con éste, seleccionará un determinado texto para el aula; por otra parte, también resulta un instrumento esencial para el último receptor, el niño o adolescente, ya que desde las distintas posibilidades a las que tiene acceso mediante internet puede interesarse o no por un determinado título (Rovira, 2015; Tabernero, 2016). La consideración de este doble destinatario explica uno de los motivos esenciales para la realización de esta investigación, pues la introducción en el aula universitaria de los book tráilers nos permite por una parte, dotar al futuro docente de estrategias y recursos para el fomento lector en las aulas, pero también, fomenta la reflexión en torno a la selección crítica de textos, la interpretación y producción de mensajes multimedia, esto es, la alfabetización mediática y digital.

HERRAMIENTA PARA EL PROFESOR Y EL ESTUDIANTE.

Conclusiones : - Las nuevas didácticas deben considerar los distintos lenguajes a lo que los jóvenes están expuestos. Desde esta consideración deben proponerse proyectos como este.

Hay una exigencia temporal, de autonomía, preparación (lineamientos) y agilidad en esta propuesta, sin embargo puede ser sumamente fructífera.

Responde directamente al primer paso del modelo conversacional/comunicativo y al aprendizaje por proyectos. Trae consigo beneficios para el maestro y estudiante.

Las nuevas didácticas de la literatura deben, dentro de lo posible, ser bilaterales, de lo contrario violarían el principio de la enseñanza en segunda persona.

Sirve como modelo de nueva educación. Pone al maestro y estudiante al mismo nivel...sugiere que deberían compartir habilidades familiares...útil para el perfil. (Lógica de que el maestro se adapta al lenguaje del estudiante. Maestro como profesional de la comunicación).

Valor del documento para la tesis: Perfecto para contrastar didácticas (en especial con la curuchupa del 2008) o presentar el ejemplo de una didáctica que integra los enunciados de estos y otros autores acerca de la multimodalidad/transmedialidad. Involucra la socialización, múltiples lenguajes e incluso el sentir necesario para la comprensión del texto.

Bibliografía:

Ballester, J. e Ibarra, N. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes. Otoño (19) pp. 8. Valencia, España.

Ficha 6:

<i>Título original</i>	<i>Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes?</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Eva Liesa, Monserrat Castelló y Lorena Becerril
Año de la publicación	2018
Tipo de texto:	Revista especializada.

Argumentos:

No cabe duda de que en los últimos diez años las formas de aprender y enseñar, al menos en los espacios educativos formalizados, han cambiado a menudo más profundamente en la teoría que en la práctica, en lo que se dice más que en lo que se hace realmente.

Fullan (2008) señalaba cuando se refería al cambio educativo: a) la necesidad del aprendizaje continuo de todos los agentes educativos; b) la importancia del trabajo de los líderes que fundamentalmente debe consistir en desarrollar propuestas encaminadas al aprendizaje; c) el valor del reconocimiento de la capacidad para construir de manera individual y colaborativa; d) la trascendencia del aprendizaje en el centro, frente a la inutilidad de realizar aprendizajes provenientes de modalidades de formación que se desarrollan fuera, o desconectadas, del propio lugar de trabajo; e) la importancia que las normas y reglas sean claras y transparentes y finalmente f) el reconocimiento de que también los centros aprenden, así como de que tanto el conocimiento como el compromiso son fuerzas dominantes que desarrollan y cultivan el cambio de manera constante.

Quizás hoy en día ya no sea adecuado utilizar el calificativo de nueva y debemos referirnos simplemente a la actual cultura del aprendizaje. Esta cultura viene enmarcada por un modelo educativo centrado en el aprendizaje que se define por la necesidad de construir el conocimiento en vez de meramente recibirlo de manera cerrada y organizada. El cambio en la gestión social del conocimiento vinculado al desarrollo tecnológico es otro de los factores que caracteriza este modelo educativo centrado en el aprendizaje (Castells, 2000).

En este sentido, el concepto de autonomía que defendemos no se vincula al concepto de independencia, sino a la “facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Monereo et al., 2001, p.12). Por ello, el concepto de autonomía se vincula al aprendizaje auto-regulado y también al de aprendizaje co-regulado basado en procesos de interacción social de naturaleza lingüística, e incluso a la regulación socialmente compartida cuando en situaciones sociales de trabajo conjunto atendemos tanto a la regulación individual como a la grupal para garantizar y optimizar el aprendizaje (Castelló, Bañales y Vega, 2011; Hadwin, Järvelä y Miller, 2011; Volet, Summers y Hurman, 2009).

Evaluación auténtica: a) Auténtico en calidad de funcional: útil para resolver necesidades del alumno en sus diferentes escenarios de desarrollo (también en el académico). b) Auténtico en calidad de evaluación centrada en la actuación o realización de una tarea-problema que exige la toma de decisiones y una secuencia de acciones de complejidad creciente. c) Auténtico en calidad de extra-académico: La situación o problema que se plantea está vinculada a escenarios no escolares (vida cotidiana, noticias de impacto social y cultural, futuro profesional, ocio, etc.). Álvarez-Valdivia (2005) añade que la tarea es más auténtica en tanto su desarrollo implique mayor cantidad de acciones en contextos reales, más allá del aula. d) Auténtico en calidad de verosímil: la situación que se plantea al alumno podría real mente ocurrir, aún cuando no necesariamente al propio alumno. e) Auténtico en calidad de real: la actividad desarrollada no solo se produce en condiciones prácticamente idénticas a las que habitualmente conocemos, sino que además se trata de una actividad en la que el alumno o ya ha estado involucrado en la vida cotidiana o lo estará en un futuro próximo.

Las dificultades o las resistencias al cambio educativo se pueden concretar y analizar al menos en tres planos. Un primer plano es el individual o intrapsicológico de los distintos agentes educativos; en segundo lugar, el plano interpsicológico, que implica fundamentalmente la relación y cooperación entre los distintos agentes o actores involucrados en el cambio y, finalmente, el plano institucional, que tiene que ver con la planificación y la facilitación de recursos y ayudas para el cambio desde la escuela entendida como organización compleja.

Cambiar la educación requiere, entre otros aspectos, ayudar a los docentes a re-describir algunas de las teorías que tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo, 2003) y/o re-nombrar y reconstruir la práctica educativa (Badía y Becerril, 2016; Freeman, 1993).

“Rather, reforming teachers view their craft as intellectual work that engages them in posing problems and in seeking solutions, in raising questions and seeking explanations, in creating knowledge and using it. Systematic inquiry, research, and reflection are at the core of teacher's work. Like their students, teachers are involved in a process of continuous learning and improvement” (Miller, 2005, p. 260).

Este reto apela a una identidad docente que va más allá de ser competente en las posiciones que tradicionalmente se le han atribuido a un maestro o profesor (instructor, tutor, evaluador o gestor) y le exige disponer de competencias vinculadas a la investigación o la indagación, como por ejemplo, utilizar adecuadamente metodologías y técnicas de investigación para resolver problemas recurrentes o analizar de forma sistemática los resultados obtenidos con el objetivo de informar con evidencias su práctica educativa (Cordingley, Rundell y Bell, 2003). **PERFIL DOCENTE.**

Argumentos expuestos por el autor:

Teniendo en cuenta este análisis deberíamos preguntarnos si las experiencias educativas que aparecen o se generan bajo el calificativo de “innovadoras” pueden considerarse simplemente buenas prácticas, prácticas basadas en la investigación o prácticas fundamentadas. Desde nuestra perspectiva, la nueva escuela, por la que abogamos en el título del artículo, debe permitir nuevos aprendizajes que incumban no sólo a los alumnos sino también a los docentes y la escuela como institución (Dumont et al., 2010).

A partir de estos principios se evidencia que la mirada debe orientarse al alumno y sus aprendizajes. El in del cambio educativo o la innovación debe ser que los alumnos aprendan más y mejor desarrollando competencias que les permitan especialmente continuar aprendiendo. Este es un proceso que no se consigue a corto plazo y algunos autores han definido tres estadios a través de los que los centros educativos pueden ir progresando paulatinamente: iniciación, implementación e integración (Leclerc et al., 2012).

Resumen de la nueva escuela: a) El aprendizaje de los alumnos debe ser el punto inicial de reflexión y el impulsor de la toma de decisiones en los centros educativos. b) Los cambios son sostenidos en el espacio y en el tiempo. c) Los cambios deben ser evaluados y un indicador fundamental es el aprendizaje de los alumnos. d) Los métodos de enseñanza y evaluación son revisados y actualizados permanentemente. e) La identidad docente incluye reflexión e investigación. f) El desarrollo profesional docente se produce en la propia comunidad a través de la participación en proyectos de mejora basados en la investigación. g) La formación del profesorado debe basarse en ofrecer ayudas y generar procesos de relexión centrados en las necesidades detectadas en la propia comunidad.

Conclusiones : - Reculturing de la escuela: Nueva cultura del aprendizaje. (Miller, 2005).

Eliminación del concepto de lo nuevo, sustitución por la palabra actual.

La autoregulación y co-regulación es vital para el aprendizaje competencial.

Distinguir los diferentes tipos de prácticas docentes y recurrir a la co-experienciación y co-evaluación del ser docente.

Propuesta: comunidad docente de aprendizaje.

Valor del documento para la tesis: Otro modelo de evaluación “auténtica. Apoya el argumento/problema de la necesidad de autogestión del proceso educativo. Desafíos para alcanzar el perfil docente deseado. Crítica constructiva. PERFIL DE LA NUEVA ESCUELA EN SU PROCESO DE CONSTANTE CAMBIO.

Bibliografía:

Becerril L., Castelló, M. y Liesa, E. (2014). *Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes?* Revista de Estudios y Experiencias en Educación (2). pp. 15-29. Barcelona, España.

Ficha 7:

<i>Título original</i>	Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación
Nombres y Apellidos del Autor	Gustavo Bombini
Año de la publicación	2018
Tipo de texto:	Revista especializada.

Argumentos:

-Esta fuerte presencia de la dimensión de las prácticas viene a cuestionar asimismo el propio estatuto de saber de la didáctica en tanto no se trata de una disciplina exclusivamente teórica en consonancia con las matrices de saber más consolidadas en la formación académica, no se reduce a una forma de reproducción de tradiciones de conocimientos legitimados, sino que se configura como una instancia de producción de conocimiento asociada a la práctica, a lo territorial, al trabajo desarrollado en diversidad de contextos e instituciones en los que intervienen sujetos diversos en términos de formaciones, para el caso de los docentes y con trayectorias diferenciadas en el caso de los estudiantes. **Definición. DISCIPLINA DE INTERVENCIÓN.**

-Está claro que las preocupaciones de Stubbs se centran en la mirada sociolingüística sobre la interacción en el aula, pero podríamos recuperarlas para las consideraciones en torno a la didáctica de la lengua y la literatura como disciplina de intervención y como campo de investigación y recuperar esta idea de la necesidad de abordar las prácticas de enseñanza en el aula de la mano de quienes están adentro de las aulas. En este sentido, las intervenciones de los investigadores en didáctica de la lengua y la literatura, ajenos al aula, no acabarían por ofrecer una mirada acabada sobre la complejidad de las prácticas, ni estarían en condiciones de producir cierto tipo de conocimiento emergente de la práctica misma; invisibilizado como tal, deslegitimado, si no fuera recuperado desde un cierto tipo de investigación a realizar desde la didáctica de la lengua y la literatura.

-Asimismo, las autoras se detienen en dos aspectos fundamentales que son la institucionalización de la investigación hecha por enseñantes y los parámetros de rigor metodológico que se ponen en juego en este tipo de investigación, diferente a la investigación universitaria. Con respecto a la institucionalización destacan los trabajos de tesinas o de licenciaturas que llevan adelante enseñantes de la educación obligatoria cuando asumen estudios de posgraduación; otros enseñantes forman parte de proyectos universitarios de tipo colaborativo y por fin, otros, se asocian entre sí formando grupos de investigación entre docentes colegas.

-Señalan también, como una variable obstaculizadora del trabajo de investigación, el exceso de horas de clase, la rigidez de los horarios, la escasez de foros, jornadas y otros eventos locales o nacionales en las que se divulguen y se publiquen las producciones de los profesores que investigan.

- La educación se considera parte de la actividad humana entendida ésta como una actividad eminentemente narrativa: los humanos contamos historias, relatamos vidas. La experiencia vivida cobra relevancia en la investigación educativa de orientación cualitativa entre cuyas líneas se encuentran las investigaciones sobre el currículo, más cercanas a la práctica escolar.

-En cuanto a los géneros y sus características, se ha visto la productividad que supone, en tanto posicionamiento responsable y procesos de construcción de identidad frente a la práctica, el uso de la primera persona tanto en el autoinforme como en el guion conjetural. Asimismo, también resulta significativo el juego de inclusión de voces ajenas que son las voces propias de la situación de aula y que se convierten en voces que se traman en fuerte operación de construcción de sentido con la voz del “autor” de la práctica y se presentan a su vez como voces que dicen sobre la práctica, sobre los modos de su construcción, sobre sus propias experiencias socioculturales.

-Asimismo, y recuperando líneas de investigación del equipo a cargo que se han centrado en el análisis de experiencias de enseñanza y formación a partir de la producción de diversidad de textos escritos (Bombini, 2003, 2004 y 2012), se propone el armado de un corpus de textos y objetos culturales que actualmente se halla en proceso de construcción y que podría sistematizarse de la siguiente manera: - Trabajos escritos, presentados con diseños y resoluciones tipográficos que resulten significativos para su interpretación. - Guiones para la producción de narrativas ilustradas e historietas que den cuenta de perspectivas y prácticas de formación y enseñanza desarrollados por los alumnos para la preparación de sus clases. - Testimonios audiovisuales (storyboard, bocetos, ilustraciones, fotos, películas o fragmentos de películas, breves filmaciones de entrevistas a referentes del campo, a docentes, a alumnos, y registros de clases) seleccionados y disponibles en el espacio de la cátedra en el campus virtual o producidos por los alumnos. - Producciones didácticas multimodales para su utilización en las prácticas docentes. Se trata de un corpus inicial que está sujeto a posibles diversificaciones a medida que se avance en las prácticas de formación en las que distintas situaciones de enseñanza den lugar a la necesidad de recurrir a otros géneros propios de la multimodalidad.

- El desafío es metodológico pues se trata de avanzar en la investigación a partir de considerar la posibilidad de participación de diversos sujetos en el proceso investigativo, de modo tal que no sean solo los universitarios los que participen de estas tareas, si no que el profesorado se integre como un actor más, productor de cierta forma de conocimiento experiencial diferenciado del conocimiento académico; este conocimiento académico que además se nutre de los insumos que vienen del campo de la teoría se pone en diálogo con el conocimiento que se configura a partir de la práctica lo que invita a atravesar otros desafíos epistemológicos y metodológicos propios de esta forma de producción de investigación que aquí estamos caracterizando.

Argumentos expuestos por el autor:

-REFERENCIA: Enseñantes que investigan.

Conclusiones : Acierta en el hecho de la expansión del texto escolar y el texto de investigación: deben ser multimodales.

-La investigación en didáctica debería admitir la experiencia, huir a lo académico (igual que las mismas didácticas) para la producción de conocimiento sobre el aula.

-Se puede jugar con la naturaleza intervencionista del concepto de didáctica. ¿Intervenir en qué, cómo, para qué?

-Apoya la construcción de conocimiento grupal por parte del docente. La comunicación docente es importante para el diseño e investigación de las nuevas didácticas.

-Posible aportación al perfil docente: investigador y cazador del potencial de textos multimodales para su uso en el aula, iría de la mano con la contextualización.

Valor del documento para la tesis: No muy útil para la tesis, sin embargo, demuestra una concordancia en cuanto al proceso de investigación y la ejecución de la didáctica de la lengua y literatura.

Bibliografía:

Bombini, J. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 11 (4). pp.5-20. Argentina

Ficha 8:

Título original	Clases de Literatura
Nombres y Apellidos del Autor	Julio Cortazar
Año de la publicación	2010
Tipo de texto	Texto digital
Argumentos: “¿Por qué estamos tan seguros de que nuestra civilización occidental es la buena? ¿Por qué estamos tan seguros del progreso?” Cada uno de ustedes »r puede formular la serie de preguntas porque es fácil hacerla t seguirla: una vez que se niega algo, es posible continuar una Cadena de negaciones, y es exactamente lo que él hace.	

Argumentos expuestos por el autor:

-“Cuando un hombre entra luego en la literatura esto puede perdurar; en mi caso ha perdurado: siempre he sentido que en la literatura hay un elemento lúdico sumamente importante y que, paralelamente a lo que habíamos dicho del humor, la noción del juego aplicada a la escritura, a la temática o a la manera de ver lo que se está contando, le da una dinámica, una fuerza de expresión que la mera comunicación seria y formal — aunque esté muy bien escrita y muy bien planteada— no alcanza a transmitir al lector, porque todo lector ha sido y es un jugador de alguna manera y entonces hay una dialéctica, un contacto y una recepción de esos valores”.

-La verdad es que en LA montaña mágica se busca siempre dar respuestas; en el caso de Rayuela ni Oliveira ni el autor de Oliveira buscaron jamás ir una respuesta, pero en cambio los dos tuvieron una cierta capacidad para hacer preguntas. Rayuela es un libro de preguntas. en el que continuamente se está preguntando por qué esto i * así y no de otra manera, por qué la gente acepta que esto se lié en esta forma cuando se podría dar de otra.

-Pues la gente de mi generación en la Argentina y demás par.i i de América Latina empezó sin entender Rayuela, hubo un rechazo, incluso un gran escándalo en un primer momento. Al mismo tiempo, los jóvenes, gente entre diecisiete y veinticinco veintiséis años, inmediatamente comenzaron a leer el libro muy apasionadamente. Me di cuenta por la correspondencia cuando comencé a recibir cartas, las verdaderamente interesantes, las que tenían un sentido para mí, fueron de gente joven, ¿Por qué? Porque en Rayuela no había ninguna lección magistral pero había en cambio muchas preguntas que respondían. «I tipo de angustia típico de una juventud que se interroga sobre la realidad en la que está creciendo, en la que líen, que vivir y que muchas veces cuestiona, impugna y pone en tela de juicio. La respuesta de los jóvenes fue haber sentido que .ilil no había ningún maestro, ningún Thomas Mann dando lefl ciones: había alguien que, desde su inteligencia y posibilitan lecturas medianas, los estaba poniendo en contacto con una visión crítica, más interrogativa de la realidad que los rodea.

-Evidentemente tiene que escribir, su única herramienta es el idioma, ¿qué idioma va a usar? Ahí empieza el problema porque, utiliza el idioma que expresa ese mundo que está atacando, I idioma lo va a traicionar. ¿Cómo va a poder denunciar algo mi las herramientas que sirven al enemigo, es decir un idioma codificado, un estilo ya con sus maestros y sus pupilos? Por eso, el segundo nivel de Rayuela es idiomático, n nivel de lenguaje, y sobre ése vamos a hablar un poco más i detalle la próxima vez. Luego hay un tercer nivel, y con eso i habremos jugado a la rayuela.

Por eso digo que esto de los tres niveles de Rayuela de ninguna manera hay que tomarlo como un propósito preciso que pudo decir el autor, en absoluto: yo no tuve ningún propósito preciso. (creo que el otro día les hablé de cómo ese libro nació por la limad y luego abandoné la mitad, me fui al principio, empecé i escribir desde mucho más atrás en el tiempo, me encontré . nn la mitad ya escrita, seguí adelante y finalmente el libro se barajó como un juego de cartas proponiendo por lo menos do' sistemas de lectura; o sea que eso de las tres divisiones o los in * niveles no existía conscientemente en mí pero existía de «<n >t manera, muy vivida y muy necesaria: es esa vivencia lo quisiera comunicarles hoy porque es en realidad lo único que le» puedo decir sobre ese libro.

Los críticos, que han escrito mucho sobre Rayuela, pueden dar a ustedes toda la información de la que yo soy totalmente incapaz pero sobre esos tres niveles sí puedo decir algo.

Tienen que saber que estos cursos los estoy improvisando muy poco antes de que ustedes vengan aquí: no soy sistemático, no soy ni un crítico ni un teórico, de modo que a medida que se me van planteando los problemas de trabajo, busco soluciones.

Desde muy joven sentí en Buenos Aires el contacto con las cosas, con las calles, con todo lo que hace de una ciudad una especie de escenario continuo, variante y maravilloso para un escritor. Si por un lado las obras que en ese momento publicaba alguien como Jorge Luis Borges significaban para mí y para mis amigos una especie de cielo de la literatura, de máxima posibilidad en ese momento dentro de nuestra lengua, al mismo tiempo me había despertado ya muy temprano a otros escritores de los cuales citaré solamente uno, un novelista que se llamó Roberto Arlt y que desde luego es mucho menos conocido que Jorge Luis Borges porque murió muy joven y escribió una obra de difícil traducción y muy cerrada en el contorno de Buenos Aires.

Conclusiones : Ejemplos anecdóticos para anclar a Altamirano

Valor del documento para la tesis: Modelo de perfil docente. Comentario sobre la docencia.

Bibliografía:

Cortázar, J. (2013). Julio Cortázar. Clases de literatura: Berkeley, 1980. Alfaguara. Buenos Aires, Argentina.

Ficha 9:

<i>Título original</i>	Herramientas web en la enseñanza de lengua y literatura en primer año de Bachillerato.
Nombres y Apellidos del Autor	Arosemena Abeiga, Carol Cortés Rada, Elsa María Murillo Ortiz, Ramón Alberto
Año de la publicación	2013
Tipo de texto:	Tesis de licenciatura

Más argumentos:

Ana María Valcárcel (2013), define a las comunidades virtuales como “grupos de personas o instituciones conectadas a través de la red” (p.41). La autora sugiere una clasificación basada en el grado de cohesión y la intencionalidad de los participantes determinando tres tipos: de interés, de aprendizaje y de práctica.

Las comunidades de interés son las menos cohesionadas. En la comunidad de aprendizaje. La comunidad práctica tiene carácter profesional.

El desarrollo de la comunidad no depende del medio sino de los objetivos y la capacidad de liderazgo y colaboración. Bajo estas condiciones, los blogs, foros, chats y redes sociales pueden convertirse en comunidad, ya que han sido la plataforma para potenciar las comunidades. La diferencia radica en que las redes sociales o sitios web son el medio que utiliza la comunidad para la interacción. Se trata del vehículo y el lugar de encuentro, mas no del sujeto.

Multimodalidad: la experiencia de lectura en internet implica mucho más que la simple decodificación de uno o varios textos escritos. Se presenta como una red infinita que brinda información de toda clase y en diversos lenguajes. “El escrito digital integra varios modos o sistemas de representación de datos: fotografía, video, habla, música, gráficos, íconos, avatares virtuales, etc.” (Cassany, 2013, p.25). El impacto del color, el movimiento, el sonido, lo interactivo resulta tan atractivo para el ser humano que leer en papel pasa a un segundo plano, sobre todo en las generaciones más jóvenes.

En segundo, la escritura que usamos en estos espacios es una transformación de la escritura convencional. Torres i Vilantarsana (2003) denomina ideofonemática al aprovechamiento de los recursos del teclado para emular la fonética (kiero), los sentimientos (:D) y las reacciones de la comunicación oral.

Sobre el ritmo y cantidad de producción, se debe considerar que internet no es solo una biblioteca virtual inmensa donde se puede encontrar libros y artículos de todo el mundo, sino que es a la vez una galería, cine, universidad, museo, supermercado.

La saturación de información junto con la desambiguación serán dos de los problemas que todo internauta deberá enfrentar. Si existen malos entendidos entre interlocutores del mismo contexto que poseen una historia en común, tienen los mismos referentes, usan el habla de manera similar y posiblemente comparten connotaciones, ¿cómo evitar que sucedan en la interacción entre personas de diferentes etnias, religiones y regiones que no poseen una cultura compartida y se encuentran en el espacio digital? Nunca ha sido tan importante como hoy desarrollar el conocimiento sobre otras culturas en un marco de respeto, pues la noción de identidad nacional o local se está fundiendo con la de identidad global.

Lessing (2005) explica que antes escribir era producir un texto pero que los adolescentes de hoy usan la tecnología digital para escribir de una forma diferente: el texto escrito es solo una de las posibilidades, y no es siquiera la más interesante. Los audiovisuales, el uso de Photoshop, los fanfictions (Fanfiction.net o DeviantArt.com), la machinima (<http://www.machinima.com>), los mashups (Grazr.com, Twittervision.com), son prácticas vernáculas de la escritura digital, es decir, propias de este ámbito. **ESCRITURA DIGITAL.**

La primera es la desterritorialización del libro. Según Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo (2010), el cambio de una época incluye la crisis de los territorios modernos, entendiendo por “territorios” al grupo de instituciones, valores, creencias e ideologías de una sociedad. En este caso, el libro de texto usado en cada asignatura ha entrado en un proceso de desterritorialización pues ha dejado de ser el único vehículo mediante el cual los alumnos pueden acceder al conocimiento.

Los principios del conectivismo según Siemens son los siguientes: primero, el aprendizaje y el conocimiento requieren de diversidad de opiniones para presentar la totalidad de una idea o concepto, formando redes entre fuentes de información; segundo, aprender es tomar decisiones sobre la elección de qué aprender; tercero, el significado de la información recibida es vista a través de una realidad que cambia constantemente; cuarto, la capacidad para buscar el conocimiento es más importante que lo que se sabe en el momento; quinto, el conocimiento se encuentra fuera del individuo y puede residir en las redes por lo que la actualización es el propósito de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.

El aprendizaje 2.0 se caracteriza por su amplio intercambio de información y por ser conversacional/colaborativo, no hay una enseñanza jerárquica sino que todos tienen acceso a la misma información. Dentro del cambio en el paradigma educativo se dan otros parámetros en la manera de enseñar y aprender que detallaremos a continuación.

Como George Siemens menciona en su texto Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital (2005):

En los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos... El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo. (p.6)

“También es crítica la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente” (Siemens, 2005, p.7).

Argumentos expuestos por el autor: - El primer requisito se refiere al compromiso de que cada integrante de la comunidad comparta su conocimiento sin egoísmo y, del mismo modo, adquiera el conocimiento de los demás. En el segundo requisito se establece que los integrantes comparten objetivos y necesidades conjuntas que demandan una coordinación, planificación y evaluación constante. Finalmente, reconocen reglas y dinámicas propias que se van creando a partir de los intereses de la comunidad.

En cuanto a las escuelas, en el siglo XX un aula que contase con las condiciones idóneas para la enseñanza era aquella que poseía:

a) Pupitre que individualizaba el aprendizaje pero permitía flexibilidad de disposición para actividades grupales. b) Mesa del profesor al frente de la clase, haciendo del maestro la figura principal del aprendizaje a través de la oralidad. c) Pizarra de tiza/tiza líquida y retroproyector/proyector que constituían el apoyo visual de la enseñanza del profesor. d) Televisor para actividades centradas en la recepción de información audiovisual.

En la actualidad, el programa Escuela 2.0 en España, cuyo objetivo es la integración de las aulas y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, considera las siguientes condiciones como idóneas respecto al espacio de aprendizaje:

a) Pizarra digital interactiva, proyector y audio para mostrar material interactivo, audiovisual y otros apoyos visuales. Los proyectores actuales tienen integrado wifi, permitiendo que tanto profesores como estudiantes puedan compartir sus productos.

b) Portátil para el profesor, ultraportátiles (netbooks) para cada uno de los estudiantes y una bandeja que permita guardar de forma ordenada las computadoras. c) Router wifi o conexión a internet por medio de cables de red que permitan subir y bajar videos, trabajos escritos y diapositivas. d) Conectividad dentro y fuera del aula: tarifas especiales para el uso de internet de los estudiantes. e) Formación continua del profesorado a través de cursos de capacitación sobre metodología y alfabetismo digital en el uso de las TIC.

En cuanto al uso del espacio, Andrew Churches indica que cada clase debería tener diferentes ambientes: uno para trabajar de forma silenciosa y reflexiva; otro para operar en grupos pequeños discutiendo y debatiendo; y uno para presentar, planificar y enseñar de forma colectiva. Debido a la propuesta colaborativa y activa del siglo XXI y las permisibilidades de la conectividad, se debe contar con espacios reales y virtuales para exhibir los trabajos: pizarras, corchos y murales son tan esenciales como comunidades virtuales, wikis, Hangouts.

Ángel Boza Carreño (2013) caracteriza a los estudiantes de la década pasada, es decir los del año 2000, como espectadores que reflexionan, procesan materiales y comentan al respecto para luego convertir su conocimiento en trabajos textuales como exámenes y monografías, y en algunas tareas prácticas. Su rol en el aprendizaje es activo, más no central:

deducen, infieren y construyen el conocimiento a través de la cooperación basándose en las actividades y enseñanzas procuradas por el maestro.

Antonio Pérez Sanz (2013), resume a la condición del estudiante del siglo XXI de la siguiente forma:

El alumno para enfrentarse a esta sociedad ya no tiene que ser fundamentalmente un acumulador o reproductor de conocimientos sino que, sobre todo, debe llegar a ser un usuario inteligente y crítico de la información, para lo que precisa aprender a buscar, obtener, procesar y comunicar información y convertirla en conocimiento; ser consciente de sus capacidades intelectuales, emocionales o físicas; y disponer también del sentimiento de su competencia personal y social... (p.26) **PERFIL ALUMNO.**

Antes, el profesor era un organizador de experiencias didácticas que poseía gran conocimiento sobre su materia y la comunicaba de forma oral a sus estudiantes, en el mejor de los casos acompañaba sus presentaciones con apoyos visuales digitales dentro de un horario de clase establecido. Su planificación se basaba en desarrollar conocimientos, procedimientos y actitudes combinando clases magistrales (sesiones teóricas), aplicaciones prácticas y, de vez en cuando, trabajo por proyectos. (Boza, 2013)

En 2010, se hace referencia a un profesor 2.0, aun gestor de aprendizaje que tiene amplios conocimientos sobre los temas a estudiarse pero se centra en enseñar a aprender, en innovar en su docencia y comprender cómo aprenden sus alumnos (Cano, 2009). Al mismo tiempo, posee competencias tecnológicas y comunicativas que le permiten editar videos, gestionar plataformas educativas, digitalizar archivos, manejar wikis, realizar presentaciones interactivas, participar en redes sociales y virtualizar su asignatura.

Un profesor 2.0 está en contacto con otros docentes, no solo de su plantel educativo sino del mundo entero y su metodología es de proyectos interdisciplinarios que buscan competencias para la acción en vez de solo competencias de conocimiento. Sus materiales son variados y suelen estar disponibles en línea: textos, imágenes, videos y audios forman parte de su forma de enseñar

El Ministerio de Educación (2009) define a las macrodestrezas como “el nivel máximo de pensamiento que integra e interrelaciona diferentes destrezas de comprensión, producción y práctica de valores” (p.18). Para la materia de Lengua y Literatura se trata de habilidades comunicativas cuyo desarrollo potencia las capacidades del alumno para interactuar con el entorno. La propuesta ministerial propone cuatro macrodestrezas: escuchar, hablar, leer y escribir.

¿CÓMO CUÁNDO DÓNDE?

Conclusiones: ESCALA DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.

De acuerdo con las proyecciones curriculares del Bachillerato General Unificado los objetivos de Lengua y Literatura son:

Apreciar la lectura de textos literarios como una actividad placentera que genere la reflexión crítica que esté conectada con la realidad actual. b) Valorar los textos literarios a partir de su valor estético y teórico en función de expresar opiniones propias. c) Utilizar la lengua para la elaboración de ideas que aporten a la participación democrática y a la construcción de la identidad cultural y plurinacional. d) Crear textos literarios y no literarios propios.

CAPACIDAD DE CREAR COMO NUEVA PRIORIDAD.

LEER, ESCRIBIR, ESCUCHAR 2.0.

Valor del documento para la tesis: Punto de partida referencial para la investigación.

Bibliografía: Arosemena, C. Cortés, R. y Murillo, R. (2013) Herramientas web en la enseñanza de lengua y literatura en primer año de Bachillerato. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador.

Ficha 10:

<i>Título original</i>	<i>APROXIMACIÓN EDUCATIVA ANTE LOS NUEVOS FORMATOS NARRATIVOS</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Amando López Valero Isabel Jerez Martínez Eduardo Encabo Fernández
Año de la publicación	2016
Tipo de texto:	Revista especializada.

Argumentos:

Como bien hemos expresado, la mirada romántica y nostálgica del lector debe dar paso a la constatación de una realidad y es que el dinamismo y la celeridad social exigen que los espacios lectores varíen, modificándose de ese modo la percepción acerca de lo que es una persona lectora. Al cambiar los espacios para leer y también los formatos, lo que permanece es el contenido textual.

s. La mutación de las prácticas lectoras es una evidencia (Martos y Campos 2013) y la cantidad de modalidades de lectura es ingente. Por ello, ¿debemos considerar que existen a su vez múltiples tipos de personas lectoras? Obviamente, la respuesta debe ser afirmativa y, desde nuestro punto de vista, la apertura de miras es una de las claves para comprender qué sucede con la lectura en pleno siglo XXI. Son las distintas modalidades las que contribuyen a entender cómo y qué se lee en esta época. Contextualizar los actos lectores oteando cuáles son las condiciones sociales nos proporciona una forma más coherente de saber qué es la lectura en estos tiempos y, sobre todo, qué opciones hay para contemplarla desde el ámbito educativo con vistas a la formación de personas.

(...)También han variado las maneras de expresión que poseen estos seres humanos, por lo que todo ello ha contribuido a que no se pueda conceptualizar la lectura como antaño se hacía.

La presencia de las experiencias personales y el dotar a ese texto de un sentido en función de nuestras expectativas tiene un papel esencial en el acto lector. Ahora bien, nuestras nuevas experiencias transitan por un mundo audiovisual que en las dos últimas décadas se ha expandido de una manera significativa. Formatos como el que tiene que ver con el cine, con los videojuegos, con los canales de internet o incluso con la música, han potenciado su presencia social y han incrementado su complejidad en lo que concierne a contenidos, convirtiéndose en potentes industrias (volvemos a señalar en este punto tanto la industria como el capitalismo como señas de la postmodernidad) que se vinculan al día a día de las personas.

El hecho de no poder palpar y conservar de manera explícita esos textos sino que estos estuviesen inscritos en la digitalidad, podría hacer pensar en lo liviano del acto lector que sin referente sobre lo que leer, podría verse afectado. Pero, creemos que la lectura trasciende a la materialidad y su evolución a lo largo del tiempo ha propiciado que su vinculación con el ser humano no sea fácilmente sesgable. Por ello, constituye un valioso patrimonio que los educadores deben preservar mediante su labor.

Será, con el transcurso de los años cuando los usuarios se equiparen en cuanto a formación previa y continua –nos referimos a la alfabetización digital– y podamos calibrar las implicaciones que tiene el cambio de formato en la acción lectora.

Así nos lo indican en sus textos tanto García (2016) como Rosal (2016); el hecho que tiene que ver con la difusión es un elemento que favorece al ámbito educativo, ya que, dota de nuevos recursos al profesorado o educadores y, sobre todo, permite que las personas tengan a su disposición títulos y obras que podrán leer. Corresponde al profesorado ser el mediador entre esos textos y el alumnado.

Por ello, podemos indicar que el texto fluctúa y no es algo estático pudiendo mostrarse en diferentes formatos o versiones sin que por esa razón tengamos que alarmarnos. El debate surge siempre ante los cambios que puede sufrir un texto original que no son del agrado de determinados lectores, pero una postura que abogue por la evolución tendrá que entender que si un texto se expande y se versiona con los consecuentes cambios, lo que genera es una nueva producción distinta que enriquece el universo textual. En ningún caso pretende anular el origen sino que versiona el mismo y lo amplía originando nuevas obras que pueden ser o no del agrado de los usuarios.

la delimitación del concepto lector y en su contextualización en el siglo XXI. Ya nos indica Trujillo (2014) en su obra que la institución educativa tiene que incorporar los artefactos digitales para poder adaptarse a los tiempos actuales. Desde una perspectiva más social, Martos y Martos (2014) también reclaman esa reeducación social con la finalidad de integrar el mundo digital con el ámbito académico y formativo.

Conclusiones : Relación del formato narrativo-educación.
Comunicación afectando la literatura/docencia.
Nuevas modalidades comunicativas.

Valor del documento para la tesis: Nuevo lector: Lector aumentado. Investigar. Considerar para el perfil del alumno.

Bibliografía:

Encabo, E., López, A., Jerez, I. (2016). *APROXIMACIÓN EDUCATIVA ANTE LOS NUEVOS FORMATOS NARRATIVOS*. Revista de Literatura Chilena (94) pp.197-214.

Ficha 11:

<i>Título original</i>	<i>El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Fajardo, Delia María
Año de la publicación	2014
Tipo de texto:	Revista especializada

Argumentos:

Con la educación literaria, se busca formar un lector literario autónomo, lo cual implica dotarlo de: a) saberes y estrategias de recepción e interacción; b) habilidades para la observación de los rasgos de la expresión lingüística; y c) preparación para la asimilación cultural (MENDOZA, 2003, p. 361).

Otro concepto relevante en esta nueva epistemología sobre la literatura y su didáctica es el de lector implícito, entendido como “[...] el destinatario ideal para cada tipo de obra literaria porque se supone que cuenta con las capacidades para interpretar con legitimidad las referencias textuales, gracias a la cooperación entre su competencia literaria y lectora, y su intertexto” (MENDOZA, 2003, p. 375). De lo anterior se desprende otro concepto clave, el cual constituye la capacidad esencial del lector implícito: el intertexto lector, definido como

[...] el esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüísticoculturales que se activan en la recepción literaria ante determinados estímulos textuales y que permiten establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual; su función es aportar los conocimientos precisos y pertinentes para la construcción de (nuevos) conocimientos significativos lingüísticos y literarios que se integran en el marco de la competencia literaria (MENDOZA, 2003, p. 369).

DISCURSO PEDAGÓGICO.

Se suman las habilidades metalingüísticas: la capacidad de análisis sobre el lenguaje mismo, gracias a que los textos literarios ponen en evidencia los valores semióticos añadidos de la manipulación artificial-artística sobre el lenguaje. Cuando se contrastan diferentes textos se logra fácilmente la reflexión metalingüística: por la percepción de las diferencias entre textos literarios y no literarios, se da una toma de conciencia de la condición y los efectos del signo literario.

El libro-álbum, más que un libro, es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metaficción (exceso, indeterminación y subversión de la forma narrativa), gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica en la construcción de los significados narrativos y emocionales, generando así otros rasgos característicos como la simultaneidad de planos narrativos, el préstamo de códigos de otras artes y tecnologías, la capacidad de síntesis y visión caleidoscópica de la realidad, la relatividad del conocimiento que trata, y sobre todo: exigir la participación activa de los receptores en esa construcción de significados, todo lo cual lo convierte en un producto emblemático de la postmodernidad (LEWIS, 2005; HANÁN DÍAZ, 2007; DURÁN, 2009).

Al respecto, Durán (2009) explica que a través de la lectura del libro-álbum se produce un juego de identificaciones metaficcionales que llevan a descubrir la propia alteridad, somos como el Otro representado, y sentimos nuestra cotidianeidad en las páginas de la ficción. Esta gestalt narrativa produce en la infancia la satisfacción de ver completadas expectativas emocionales y lógicas en la dimensión de lo verídico y lo posible. En otras palabras, el placer de leer es el placer de conocer, y “[...] esta cognición genera la gestalt formal del libro álbum” (DURÁN, 2009, p. 220).

Todos estos argumentos confirman que el proceso dialéctico de la lectura, en general, conlleva una propiedad pedagógica muy importante: el descubrimiento de uno mismo en relación al mundo, tanto en sus componentes reales como con sus posibilidades fantásticas. Y la lectura del libro-álbum, en particular (debido a su especial andamiaje de códigos), posee un extraordinario potencial para “[...] incardinar competentemente al niño en la sociedad y la memoria colectiva de su comunidad, cosa que en sí misma constituiría el máximo objetivo de la tarea pedagógica” (DURÁN, 2009, p. 230).

Pero esta justificación no estaría completa si no explicamos la estrategia didáctica que este objeto artístico posibilita: prescindir de la formulación lingüística escrita de los relatos para privilegiar el lenguaje visual y centrar la atención en las imágenes y la narración oral, es decir, crear libros-álbum completamente visuales, sin texto escrito que acompañe las ilustraciones; en su lugar: únicamente el acompañamiento del discurso oral que confirme, amplíe y refuerce la relación narrativa entre esas imágenes. Con esto queremos recuperar el estilo de la tradición oral y sus efectos:

La narración nos transporta a un mundo de recreaciones con el único recurso de la palabra, de los matices que da la voz del narrador y de los silencios. El que narra sabe que la voz está hecha de pausas y palabras. La construcción lingüística es sólo la base que crea un universo que el receptor recrea. El narrador oral sabe que las palabras tienen otros significados y que pueden crear mundos, hacer que el que escucha vea lugares fantásticos, sienta el aire fresco de los bosques mágicos y oiga las voces de los personajes (RODRÍGUEZ; PRIETO, 2007, p. 202).

Hanán Díaz (2007) recurre a la teoría semiótica de Pierce para recordar las unidades de significación que componen esas capas de la imagen: icono, índice, símbolo, informantes y enganche, éste último acuñado por él mismo, para referirse a las unidades que funcionan como un hipervínculo de Internet, ya que conectan dos momentos y planos de la historia. Hanán Díaz (2007, p. 174) resume: El lenguaje de las ilustraciones revitaliza, de este modo, una serie de unidades que ayudan a reforzar los niveles semánticos y que ofrecen la posibilidad de sumergirse en las honduras de la interpretación, siempre y cuando haya una clave que haga desovillar ese hilo de Ariadna que nos conduce por el laberinto de nuestra imaginación.

Conclusiones : -Constructivismo y pedagogía empatan bien.

-El canon es la base de la historia literaria y la realidad a la que esta se enfrentaba. Es homogenizante, una cualidad que ya no se busca. La interculturalidad puede salvarlo. Pero debe ser flexible.

-Lengua como reguladora de la conducta y visión del mundo.

Valor del documento para la tesis: TERCERA NUEVA METODOLOGÍA: LIBRO ÁLBUM.

Bibliografía:

Fajardo, D. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educación em* (54). pp. 45-68. Paraná, Brasil.

Ficha 12:

<i>Título original</i>	La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato.
Nombres y Apellidos del Autor	Patricia Fernández Martín.
Año de la publicación	2008
Tipo de texto:	Revista especializada

-Argumentos: -El enfoque por tareas es una metodología muy reciente nacida en el seno de la didáctica de lenguas extranjeras. Se ha desarrollado a partir del conocido enfoque comunicativo, que postula la enseñanza de lenguas a partir de la, podría decirse, austiniana idea de “hacer cosas con palabras”.

-Se basa, además, en el postulado de “presentación-práctica-producción”: mediante la presentación, que suele ser inductiva, el alumno asimila el nuevo concepto (es decir, el contexto de uso, y la posible función de las nuevas expresiones lingüísticas). A continuación viene la práctica, tanto del léxico, como de la gramática (lo que se ha denominado focus on form, focalizar la forma), siempre tomando como fondo el significado, para que así, finalmente, el alumno sea capaz de desarrollar sin problemas la tarea final (producción libre), que es la base de su aprendizaje.

.Por ello, pensamos que es completamente necesario hacerle ver que cuando escribe utilizando las nuevas tecnologías, su lenguaje se acerca mucho más al lenguaje oral que al lenguaje escrito (lo cual es inevitable y además, completamente natural), pero que esto no implica que todo lenguaje escrito deba adecuarse a esas reglas. Muy al contrario: las instituciones educativas deben, pues, enseñarle a diferenciar las dos modalidades de lengua ya mencionadas en relación con la situación comunicativa en que se utilice cada uno.

Este último aspecto podría conseguirse incorporando a la enseñanza de la literatura elementos llamativos para el alumno (lo cual haría totalmente imprescindible saber por qué ámbitos se mueve, cuáles son sus aficiones... en definitiva, cómo es), que pudieran pertenecer a campos relacionados con la literatura, aunque no formaran parte de ella (filosofía, historia, historia del arte...). De esta manera, se lograría “engancharle”, captar su atención, y a la vez, fomentar en él la capacidad de relación interdisciplinar (literatura, lengua, filosofía, historia, arte, religión, tecnología...), por un lado, y multidimensional (haciéndole ver que hay muchos aspectos en común entre él y el autor del texto: sentimientos, cánones estéticos, premisas filosóficas o sociales...), por otro.

Bajo esta perspectiva, consideramos el enfoque por tareas un método clave en la enseñanza tanto de la lengua como de la literatura, porque permite al alumno dejar de ser un mero paciente de su aprendizaje, y convertirse –siempre, no lo olvidemos, guiado por el profesor– en agente de su crecimiento intelectual. Le deja, en realidad, participar de su estudio, obligándole a formar parte activa en las clases, en las explicaciones, y, en la medida de lo posible, en la evaluación.

Dinámica de aula La base metodológica se centra en el enfoque por tareas y en otras máximas imprescindibles: por un lado, la necesidad de motivar, y de ahí el interés en que sea el alumno el que vaya dando forma con sus ideas al contenido de la unidad didáctica; por otro lado, la idea de que la capacidad cognitiva del alumno es activa, y por tanto, aprenderá mejor aquello que él mismo realice o piense por sí mismo (guiado, recordemos, por el profesor); y, por último, el sondeo de sus conocimientos, que siempre es útil para el docente, puesto que obtiene información con lo que sabe o ignora cada estudiante, cómo podrá estructurarlos en su mente, y, claro está, cuáles será necesario ampliar.

El enfoque por tareas, sin embargo, también cuenta con algunos inconvenientes, como la innovación metodológica que entraña y su consecuente falta de costumbre tanto en docentes como en discentes; la carencia de materiales en el mercado que sigan sus pautas, y su consecuente empleo de tiempo y esfuerzo en elaborarlos; y, por supuesto, el hecho de que el esfuerzo del profesor no sirve de nada sin un apoyo institucional detrás, una buena política educativa en torno a las exigencias establecidas para los estudiantes, y una ayuda de la familia del alumno, convertida en apoyo continuo para él, y transformada en comprensión por el trabajo que realiza el docente. (Demanda mucho y arriesga, no se me hace que haya un red de seguridad clara en este proceso. Rescato la necesidad de introducir la variedad en la clases).

Conclusiones : Apoyada por el discurso conversacional/comunicativo, más que el discurso pedagógico.

-La tarea no se presenta como refuerzo o ejercicio de memoria, sino, como una actividad que pone en la mesa la posibilidad de aprender autónomamente mediante el acto comunicativo.

-Planteamiento: La tarea controlada y la tarea libre en la sombra del aprendizaje libre y controlado.

- Evolución de la enseñanza de la competencia a la producción y reflexión sobre ambas.

-El enfoque yace en el contexto de la escritura: producción de documentos o textos de distintas naturalezas.

- Impartir noción: Flexibilidad de la lengua.

-LITERATURA COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN.

-Mención del deber ser. Debilidad: se espera la buena disposición del estudiante.

-Vuelve a señalar la importancia del conocimiento del ámbito estudiantil.

-Resumen: Se proporciona la herramienta, se fijan aspectos claves. El estudiante puede descartar y construir a partir de estos lineamientos. Deja espacio para que el alumno llene o investigue el conocimiento faltante.

DISCURSO CONVERSACIONAL. MUY ESTRUCTURAL.DEFECTIVO.

-Simple, mayor extensión, pero pobreza en cuanto a la presentación de conceptos. Plantea un discurso idealizado de la didáctica. **Ventaja: Concreta la didáctica con actividades y ejemplos.**

-Prima el uso de preguntas como motivación al estudiante. La pregunta implica un diálogo consigo mismo que luego es puesto en común...

Valor del documento para la tesis: Me vendría muy bien complementarlo con las entrevistas. Podría proyectarme a adaptar los ejercicios propuestos.

Bibliografía:

Fernández, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. Didáctica. Lengua y Literatura (20). pp 61-87. Madrid, España.

Ficha 13:

Título original	Didáctica de la literatura juvenil en la escuela media: Un silencio pedagógico
Nombres y Apellidos del Autor	Ana María Franco
Año de la publicación	2012
Tipo de texto:	Revista especializada
Argumentos:	<p>Esa selección nunca es arbitraria ni estrictamente personal, obedece a múltiples y complejos factores: lo que se considera literatura en un momento histórico determinado, lo que se supone que la escuela debe brindar a los estudiantes, lo que es posible y necesario leer para continuar el proceso de formación lectora. Hemos visto además que influyen en esa selección entre otras cosas- la formación profesional de los docentes, su propia historia como lectores, las concepciones de literatura, de lector de literatura y de adolescencia que han podido construir ellos en razón de su profesión. Aparecen también criterios externos generados desde las propuestas editoriales y, a veces, las sugerencias que ofrecen los documentos curriculares. Si bien acordamos con los dichos de Colomer (2005) en cuanto a la conveniencia de una graduación que contemple pasar de una literatura “más liviana” a otra de mayor complejidad, entendemos que la escuela, por lo tanto el docente, debiera ofrecer textos que colaboraran desde el comienzo en la formación de lectores literarios para no demorar al alumno con experiencias de lectura que no siempre son gratificantes o, mejor dicho, productivas.</p>
Argumentos expuestos por el autor:	SOPORTE MÍNIMO
Conclusiones:	SOPORTE MÍNIMO.
Valor del documento para la tesis:	SOPORTE MÍNIMO
Bibliografía:	<p>Franco, A. (2012). Didáctica de la literatura juvenil en la escuela media: Un silencio pedagógico. Memoria Académica (5). pp. 83-93. Argentina.</p>

Ficha 14:

<i>Título original</i>	Usos didácticos de las TIC para la formación de lectores en vías de la educación literaria. Foro Educativo
Nombres y Apellidos del Autor	Gonzalez y Margallo
Año de la publicación	2013
Tipo de texto:	Revista digital especializada. Transcripción de foro sobre educación.

Argumentos:

La masificación de Internet y los procesos de digitalización que se han llevado a cabo durante las últimas décadas han provocado un cambio social importante, puesto que se ha comenzado a hablar de una “nueva sociedad del conocimiento”. Este cambio a nivel social y también cultural ha incidido directamente en la escuela, puesto que esta como institución ha debido ajustarse a las necesidades de las nuevas generaciones que se han comenzado a formar en el uso de diversas herramientas tecnológicas desde ámbitos extra-curriculares. Debido a ello, se ha iniciado un proceso de innovación educativa, en el cual las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cumplen un papel fundamental, puesto que las TIC promueven nuevas formas de producir conocimiento, han dado origen a nuevos géneros discursivos, propios de la era digital, y junto con ello han propiciado nuevas formas de leer y escribir de acuerdo a la diversidad de herramientas que han surgido para ello (Adell, 2005; Cassany y Ayala, 2008, Zayas, 2009; Cassany, 2011).

la Didáctica de la literatura, específicamente el trabajo referido a la formación literaria de los estudiantes de secundaria, ya que se ha observado que existen diversas opciones que favorecen o propician formas de acercamiento al hecho literario como son: clubs de lectura on-line, blogs y bitácoras literarias, proyectos colaborativos en red, proyectos de fomento a la lectura, recursos multimodales y también multimedia, entre otros, puesto que se valen de herramientas con las que los estudiantes están familiarizados, lo cual puede funcionar como motivación potente para el estudiantado, ya que se realiza un acercamiento a los aprendizajes literarios desde los entornos digitales en los que habitualmente se desenvuelven.

La utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la clase de literatura ha tomado fuerza durante los últimos años, dada la gran cantidad de materiales que los entornos digitales proporcionan a los docentes. Ahora bien, su incorporación no debe limitarse solo a la explicación de contenidos a través de una presentación o en la búsqueda de información en internet ni tampoco la puesta en línea de una web en la que se compartan materiales. Tal como señala el autor, la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje cobra sentido cuando se potencia la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y les permite enfrentar las tareas educativas desde diversos enfoques, incorporando una diversidad de fuentes y recursos.

ZAYAS 2011 EDUCACIÓN LITERARIA: a) La experiencia de lo literario en la red: en la actualidad es posible encontrar literatura en la Red en forma de bibliotecas virtuales, secciones y noticias en la prensa digital, revistas, sitios webs que orientan la lectura. La mayor cantidad de obras literarias que están en Internet, corresponden a literatura digitalizada, es decir, obras impresas que se han traspasado al formato digital, revitalizando los clásicos.
b) El acceso a las fuentes de información: uno de los componentes de la educación literaria es poder y saber acudir a conocimiento contextual histórico y cultural sobre elementos de la tradición literaria. Internet facilita el acceso a numerosas fuentes de información como: fonotecas, revistas literarias, reproducciones de obras, páginas de autores, etc.
c) Las redes sociales: interactuar, informarse, ayudarse: Las redes sociales facilitan la comunicación entre los usuarios, permiten crear y compartir información a través de la red, fomentando el aprendizaje interactivo y colaborativo. El uso de las redes sociales puede contribuir a la educación literaria propiciando la conversación sobre libros y lecturas, explorar la escritura creativa, generar debates, intercambiar experiencias, etc.

Entre los recursos TIC considerados destacan: procesadores de texto en línea y colaborativos (wikis, weblogs, Google docs) dispositivos y recursos multimedia de audio e imagen (Audacity, Voki, Glogster, códigos QR, Youtube, etc.), blogs, redes sociales (Twitter, Facebook, Tuenti), cazas del tesoro, webquest, entre otros. **DEFINICIÓN/ATERRIZAJE.**

Niveles de las Tics: a) TIC para la información (acceso a recursos y descubrimientos, consolidación de contenidos); b) TIC para la socialización; d) TIC para la creación. Cabe señalar que cada uno de estos niveles posee funciones clave que explicamos y ejemplificamos en detalle en los siguientes apartados.

TIC para socialización: este uso contempla la socialización de experiencias en torno a la lectura literaria por parte de los estudiantes. Nuevamente se encuentran a nivel de usuarios, no obstante, en algunos casos producen textos como comentarios en foros de clubes de lectura on-line, proyectos colaborativos a través de la red, en donde es posible establecer nexos entre varios centros, por ejemplo, lo que permite el avance en la interpretación literaria. 1. Compartir experiencias de lectura. 2. Lecturas libres/Obligatorias 3. Crear comunidades de lectores. 4. Construcción de conocimiento y proyectos colaborativos dentro y fuera del aula.

Nuevas opciones para investigar: Podcast, audiolibro, roleplaying, webquest, hotpotatoes, wikis, glogsters, Callejeros literarios.

Argumentos expuestos por el autor:

4.1.3. TIC para la creación: este nivel de uso es el más complejo, ya que los estudiantes dejan de ser usuarios y pasan a convertirse en creadores de productos literarios, ya sean póster digitales, podcast, blogs, reinterpretaciones de obras en formato video, reediciones digitales de obras, lo que les permiten abordar los textos literarios desde una visión reflexiva y analítica, a la vez que se fomenta su capacidad creativa. Conviene destacar a partir de las propuestas didácticas analizadas se observan dos grandes tipos de creaciones literarias: producto literario y respuesta creativa.

Producto literario determinado. Manipulación o actualización de obras. Respuesta creativa.

Conclusiones: - Idea: La diversidad de tecnologías permite manejar una diversidad de estudiantes. “Idealizada”, pero indica hacia una apuesta por la educación libre o con alternativas para el abordaje de distintos medios para un solo trabajo.

Las Tics como globalizadoras de la escuela. Tics como medio de comunicación, red.

CONCEPTO IMPORTANTÍSIMO: AUTOIMAGEN LECTORA ¿Cómo soy yo como lector, cuáles son mis gustos, hábitos, etc.?

Autoimagen lectora: alternativa al hábito lector. Construcción de nuestro perfil lector.

¿Webquest?

La selección de plataformas y recursos es importante. Considerar: hay recursos para cada etapa del aprendizaje.

Valor del documento para la tesis: Nuevos referentes de didácticas y expansión del glosario para mi tesis. Interduce nuevos recursos del día a día a la educación y cómo pueden plantearse dentro del aula

Bibliografía:

González, C. y Margallo, A. (2013). Usos didácticos de las TIC para la formación de lectores en vías de la educación literaria. Foro Educativo (22) pp. 31-51. Valencia, España.

Ficha 15:

<i>Título original</i>	<i>Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Claudia Patricia Bolívar Calixto Gordo Contreras
Año de la publicación	2017
Tipo de texto:	Revista especializada

Argumentos:

Para concluir, que el tipo de relación estudiante-maestro influye en el interés y el comportamiento del docente, la motivación con la lectura y una comprensión lectora.

La experiencia con un texto no solo se refiere al acto de leer, sino que está relacionada con la estética (un estilo) y la ética (modo de conducirse), es individual y ayuda a la maduración del sujeto, enseña a vivir humanamente y es diferente al experimento, porque solo se produce cuando hay condiciones adecuadas en tiempo, lugar, espacio y relación texto lector, solo entonces la lectura se convierte en experiencia (Larrosa, 2003).

Para ello, se abordó el concepto de literatura desde las teorías de Rosenblatt (2002), quien expresa que la obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto, ya que el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos.

Es evidente que el adolescente en la construcción de su personalidad cuenta con la literatura como experiencia, ya que ella le permite una salida emocional, a pesar de los diversos significados que pueda generar en el lector (Rosenblatt, 2002). Por consiguiente, casi siempre, el lector busca una gran variedad de satisfacciones, el disfrute de lo natural, el esplendor de lo exótico, la curiosidad por la vida, entre tantos.

Además de ello, es tan invaluable la noción de que la literatura es la que narra la vida, que el elemento humano jamás se puede descartar de esta narración, debido a que es en ese cruce que surge la experiencia estética, que se teje al crear con palabras, se devela y se recrea la vida. Por lo tanto, la literatura deja de ser un acto ajeno para el estudiante al implicarlo en ella, logrando, en algunos casos, que se sumerja y se vea reflejado en el vasto entramado literario que le ofrece autodescubrimiento, viajes por diversos mundos posibles llenos de: experiencias, ideologías, dolor, pasión, odio, belleza y conflictos, entre muchos otros.

En el ámbito escolar, la formación de lectores se fundamenta en la lectura compartida, sugiriendo con ello el fomento, la intervención, la mediación, la familiarización y la animación, por esta razón, diversas prácticas escolares respaldan esta idea de “compartir”. Sin embargo, uno de los problemas que afronta el profesor en la enseñanza de la literatura es el de crear una situación favorable a la experiencia vital de la literatura, que implica lograr la distancia del estudiante con la preocupación académica y acercarlo al valor personal que entra en la relación estrecha vital.

SACARLOS DE LA ESCUELA.

El profesor de literatura es quien sugiere, motiva, busca, explora, conoce y discierne con el estudiante sobre los gustos literarios y necesidades de los estudiantes como nuevos lectores. Debe identificar quién es su discente y qué necesita este para iniciar su proceso lector que le ayude a comprenderse y comprender la humanidad.

EJEMPLO: En el tercer momento, se realizó el Festival Silvinista de la lectura literaria (FESLELIT), los estudiantes construyeron 36 stands literarios para presentar como padrinos lectores, de una manera muy creativa y llamativa, el libro que leyeron. Después del FESLELIT, se invitó a los estudiantes a escoger voluntariamente otro libro de literatura para leer, y en clase, por medio de una instalación literaria, se dio a conocer este segundo libro que a su vez se reseñó para publicar en el muro de Silvinito Lector. Finalmente, se invitó a leer Juanantonio de la escritora Nana Rodríguez. Con gran sorpresa, 100 estudiantes compraron el libro por decisión propia, algunos de los capítulos se leyeron en clase y se planteó el diálogo - socialización literaria realizando análisis semióticos y reflexiones profundas; al mismo tiempo, se incursionó con la lectura en familia y en el ejercicio de escritura crítica.

Los jóvenes lectores fortalecieron el comportamiento lector gracias a la mediación que se realizó por medio de las estrategias para la iniciación literaria. Según Colomer (2005), “Aquí resulta útil pensar en la educación literaria como un aprendizaje de recorridos e itinerarios de tipo y valor muy variable. La tarea de la escuela es mostrar las puertas de acceso. La decisión de cruzarlas en distinta medida depende de los individuos” (p. 92).

Leo más porque al principio era un fastidio para mí que leer un libro ahora me parece divertido y leo libros sin que me manden. / Creo que leo más, es hermoso tener sentimientos en nuestras manos por medio de un libro, tal vez muchas veces el libro puede ser nuestro espejo. / Cada vez que leo un libro encuentro lo más interesante je, je. / Me encanta buscar más allá de las letras imaginarme la historia, sentir esas palabras. / Sí leo más, porque a mí no me gustaba leer, no porque no supiera sino porque me daba pereza, pero ahora me gusta porque me centro en la lectura y me relaciono con ella. **Final feliz.**

En cuanto a la actitud frente a la Literatura, el estudiante-lector logró permear, participar, vivir el texto literario; especialmente los textos de Literatura Infantil y Juvenil, a la vez se preparó para leer obras estéticas más complejas porque la mirada que tenía hacia la lectura de textos estéticos había cambiado, y se había dado cuenta que sí era posible leer y disfrutar de la lectura en la escuela, aspecto que se vio reflejado en la compra de libros por propio interés, así como en los espacios que los mismos estudiantes abrieron para dialogar sobre libros de literatura que leían, por lo general, en los pasillos del colegio, a la hora del descanso.

Conclusiones :

Resurge la idea del maestro como provocador. Juego de palabras.

Borrar la idea de la escuela como una pausa en la cotidianidad del estudiante.

Again: Conocer, reconocer las audiencias y potencialidades lectoras.

Ejemplo de éxito en la educación literaria: La decisión del alumno de comprar o leer un libro por sí solo.

La literatura se puede introducir en el imaginario de exotización perpetua en el que vive el adolescente. Si no se desliga de esta visión, queda prendado de la literatura.

La lectura como acto espontáneo es otro objetivo de este campo. Esta lectura se ve reforzada por una necesidad inherente de autoconocimiento e identificación.

Valor del documento para la tesis: INVESTIGACIÓN QUE PRUEBA QUE ESTE MÉTODO ES EFECTIVO...EN LA ESCUELA.

Con tiene un ejemplo de éxito utilizando LIJ donde el contagio se convirtió en más contagio.

Bibliografía:

Bolívar Calixto, C.P., & Gordo Contreras, A. (2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *La Palabra*, (29), pp. 199-211. Colombia.

Ficha 16:

Título original	<i>APROXIMACIÓN EDUCATIVA ANTE LOS NUEVOS FORMATOS NARRATIVOS</i>
Nombres y Apellidos del Autor	José Antonio Hernández Guerrero.
Año de la publicación	2015
Tipo de texto:	Revista especializada
Argumentos:	<p>En este mundo complejo, caracterizado por profundos y por vertiginosos cambios, el aprendizaje permanente de la lectura y de la escritura constituye una necesidad y una obligación para lograr asumir las transformaciones reales y para evitar que nos atrapen y nos dejen incapacitados para gobernarlas. Mediante la lectura crítica y la escritura comprometida podemos ampliar nuestra capacidad de conducirnos en la vida e interactuar con nuestros conciudadanos del modo más eficiente posible estableciendo unas amplias vías de comunicación y de diálogo que, al mismo tiempo que aseguran la individualidad, garantizan la plena conciencia de las tareas colectivas en la construcción de un mundo más humano. Por eso hemos de aprender a leer las opiniones de los demás y a expresar nuestros juicios evitando la manipulación de los fuertes y poderosos medios de comunicación de masas.</p> <p>Concibo, por lo tanto, la educación no como mera “instrucción”, como unos quehaceres en los que los destinatarios son meros receptores de información (tanto de las ciencias como de las letras), sino como la “construcción” de unos modelos de comportamientos adaptados a las sucesivas necesidades surgidas durante el proceso de desarrollo del individuo y de la sociedad que no se reducen al traslado de datos sobre los fenómenos económicos, técnicos y científicos que vayan emergiendo. El aprendizaje de la lectura y de la escritura incluye, por lo tanto, la metabolización mental y afectiva de la información recibida cuya consecuencia directa es la edificación de un modelo (de unas claves) para asumir y para comprender los significados de la realidad y de las palabras, y para contraer la responsabilidad de explicarlas y de modificarlas haciéndolas cada vez más humanas</p> <p>Huyendo de todo esquematismo didáctico, concibo la enseñanza de la lectura y de la escritura como un ejercicio espiritual y como un lugar de la comprensión, como un espacio de diálogo y como un cauce de comunicación, más (insisto) que como la transmisión de informaciones. La docencia será, por lo tanto, una manera privilegiada de contagiar a los destinatarios el amor a las palabras como vías ineludibles para la interpretación de la vida individual y colectiva.</p> <p>Ésta es la razón por la que afirmo que las obras literarias, los textos periodísticos y los mensajes publicitarios, por ejemplo, formulan de manera plástica los valores y los contravalores sociales, las aspiraciones y las frustraciones de las diferentes comunidades y de los distintos grupos. Pero se ha de tener en cuenta que esos modelos no se limitan a repetir miméticamente los grandes mitos inventados por la poesía o por la publicidad sino que influyen, en cierta medida, en la configuración de la realidad social contemporánea.</p> <p>La combinación de la acción científica, de las producciones estéticas y de la labor pedagógica constituye, al menos, una ayuda para someter a discusión seria algunas de las ideas y algunos de los hábitos docentes cuyo objetivo último ha de ser proporcionar instrumentos para leer, expresar e intervenir en la vida y, por lo tanto, para actuar en el mundo y en la historia, partiendo del supuesto de que el pensamiento y la palabra son formas humanas de comportamiento eficiente.</p>
Argumentos expuestos por el autor:	Soporte para el porqué de la lectura y escritura.
Conclusiones :	Soporte para el porqué de la lectura y escritura.
Valor del documento para la tesis: Nuevo lector: Lector aumentado. :	Soporte para el porqué de la lectura y escritura.
Bibliografía:	Hernández, J. (2015). <i>APROXIMACIÓN EDUCATIVA ANTE LOS NUEVOS FORMATOS NARRATIVOS</i> . Hachetepé (11) pp.29-42.

Ficha 17:

Título original	<i>Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Paul. A. Kirschner
Año de la publicación	2006
Tipo de texto:	Revista especializada

Argumentos:

Direct instructional guidance is defined as providing information that fully explains the concepts and procedures that students are required to learn as well as learning strategy support that is compatible with human cognitive architecture. Learning, in turn, is defined as a change in long-term memory.

The minimally guided approach has been called by various names including discovery learning (Anthony, 1973; Bruner, 1961); problem-based learning (PBL; Barrows & Tamblyn, 1980; Schmidt, 1983), inquiry learning (Papert, 1980; Rutherford, 1964), experiential learning (Boud, Keogh, & Walker, 1985; Kolb & Fry, 1975), and constructivist learning (Jonassen, 1991; Steffe & Gale, 1995). Examples of applications of these differently named but essentially pedagogically equivalent approaches include science instruction in which students are placed in inquiry learning contexts and asked to discover the fundamental and well-known principles of science by modeling the investigatory activities of professional researchers (Van Joolingen, de Jong, Lazonder, Savelsbergh, & Manlove, 2005). Similarly, medical students in problem-based teaching courses are required to discover medical solutions for common patient problems using problem-solving techniques (Schmidt, 1998, 2000).

Minimal guidance is offered in the form of process- or task-relevant information that is available if learners choose to use it. Advocates of this approach imply that instructional guidance that provides or embeds learning strategies in instruction interferes with the natural processes by which learners draw on their unique prior experience and learning styles to construct new situated knowledge that will achieve their goals.

Any instructional procedure that ignores the structures that constitute human cognitive architecture is not likely to be effective. Minimally guided instruction appears to proceed with no reference to the characteristics of working memory, long-term memory, or the intricate relations between them. The result is a series of recommendations that most educators find almost impossible to implement—and many experienced educators are reluctant to implement—because they require learners to engage in cognitive activities that are highly unlikely to result in effective learning.

Most learners of all ages know how to construct knowledge when given adequate information and there is no evidence that presenting them with partial information enhances their ability to construct a representation more than giving them full information. Actually, quite the reverse seems most often to be true. Learners must construct a mental representation or schema irrespective of whether they are given complete or partial information

This suggestion is particularly important in the case of novice learners, who lack proper schemas to integrate the new information with their prior knowledge. Tuovinen and Sweller (1999) showed that exploration practice (a discovery technique) caused a much larger cognitive load and led to poorer learning than worked-examples practice. The more knowledgeable learners did not experience a negative effect and benefited equally from both types of treatments.

Both researchers concluded that the available evidence does not support the use of minimal guidance and both suggested that some form of stronger guidance is necessary for both effective learning and transfer

. He reviewed approximately 70 ATI studies and described a number of experiments in which lower aptitude students who choose or were assigned to unguided, weaker instructional treatments receive significantly lower scores on posttests than on pretest measures. He argued that the failure to provide strong learning support for less experienced or less able students could actually produce a measurable loss of learning.

Conclusiones:

Debate la utilidad de dejar al pupilo aprender por sí solo, experiencialmente o mantener una guía y proponer herramientas específicas de aprendizaje que aporten al proceso.

Valor del documento para la tesis: Critica hacia los fundamentos de ciertos modelos de educación relacionados o bases a mi tema de tesis. Sirve para aportar al discurso de “modernización” y aporta con crítica de los mismos modelos. Señala debilidades que pueden mejorarse o evadirse.

Bibliografía:

Kirschner, A. (2006). Didáctica de la literatura, el comentario de texto implicado por factores sociológicos. Una propuesta didáctica. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Ficha 18:

<i>Título original</i>	Una nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento
Nombres y Apellidos del Autor	Isabella Leibrandt
Año de la publicación	2006
Tipo de texto:	Revista especializada

Argumentos:

Indudablemente, cada vez crecen las voces críticas que ponen en evidencia la inadecuación de los sistemas educativos tradicionales a las nuevas necesidades demostrando que el sistema actual sigue enseñando con los mismos métodos con los que aprendieron en su juventud los profesores. Así sostiene Castillo Ceballos (1991: 28) que el sistema actual fue elaborado de acuerdo con circunstancias del pasado, por tanto es inadecuado para afrontar los retos de una sociedad de cambios acelerados y no responde a las expectativas de futuro.

El uso de las tecnologías con el propósito instructivo ha recibido desde los últimos años una considerable atención en su vinculación a entornos virtuales de aprendizaje con las competencias clave para un aprendizaje reflexivo y en estrecha relación con ellas la necesaria reorientación de una educación centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje.

Los entornos virtuales de aprendizaje son en muchas universidades ya un complemento a la enseñanza y al aprendizaje que destaca por las siguientes características: son dominios en línea que permiten la interacción sincrónica y asincrónica entre el profesorado y el alumnado, los estudiantes pueden utilizar los 4 recursos de aprendizaje en cualquier momento, el uso de una plataforma posibilita el acceso a diferentes herramientas que permiten diversificar y apoyar el proceso de enseñanza y de aprendizaje con diferentes escenarios didácticas basados en la red.

Frecuentemente estas plataformas prestan el servicio de poder controlar las actividades de los alumnos (quién ha trabajado cuándo, qué actividades y cómo) y, por tanto, poder asesorar mejor e individualmente a los alumnos durante su aprendizaje. En consecuencia, uno de los objetivos generales a través del empleo de las plataformas consiste en mejorar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje aumentando la interactividad, la comunicación, la orientación hacia la resolución de problemas, la flexibilidad y transparencia. EVAs.

Modern information technology can and should support advanced knowledge acquisition. It can best do that by providing environments and thinking tools that engage constructivistic conceptions of learning. Thinking tools are technology systems or applications that extend the intellectual functionality of the learners, that engage the learner in tasks that facilitate knowledge construction. (Knuth/ Cunningham, 1991: 163)

Estas dimensiones conceptuales y las características mencionadas de los EVA forman además un marco que permite clasificar las herramientas electrónicas en su eficacia para un uso flexible, explorador y abierto al aprendizaje social como „tecnologías vacías y abiertas“: Empty and open technologies, (...) are designed by taking into consideration a constructivist view of learning: a view that includes and implies situated cognition, metacognition and reflection, cognitive apprenticeship, cognitive complexity, functional context learning, and collaborative and social construction of cultural knowledge. (Zucchermaglio, 1991: 251)

El aspecto central en su uso concierne el control sobre las propias actividades que se desplaza hacia los alumnos. Por el contrario, los sistemas „cerrados“ o „llenos“ con un alto nivel de dirección sólo reproducen los efectos de la enseñanza tradicional sin ofrecer una oportunidad a la innovación educativa. En este sentido, las tecnologías 6 „cognitivas“ son consideradas artefactos culturales que amplían y median entre la interacción cognitiva con el entorno, fomentan la habilidad de adquirir una autoconciencia sobre el propio aprendizaje y la construcción del conocimiento capacitando a los alumnos a volverse atrás, observarse durante el aprendizaje y reflexionar críticamente sobre su propio pensamiento con el fin de llegar a ser miembros responsables de la sociedad.

Es sobre todo esta función de las herramientas culturales que destaca para una construcción distribuida y situada del nuevo conocimiento socialmente: A technological system should not merely reveal itself to a user, but must be conceived as an instrument that helps the student to reflect on the learning process and check it consciously. It supports communication and negotiation processes between members of social community inserted in a rich learning context. (Zucchermaglio, 1991: 255)

Se recomienda para el diseño y empleo de los EVA no tanto su aplicación para una transmisión un contenido utilizando el entorno simplemente para reunir información sino como medio de comunicación con ciertas intenciones pedagógicas y como espacio donde el alumno desde luego puede acceder a la información necesaria, pero reflexionando, interpretando, manipulando y construyendo información nueva.

- Esta breve incursión en el fundamento pedagógico de los EVA ha evidenciado que es necesario enseñar métodos que ayuden al pensamiento, conocimientos sobre el pensamiento y actitudes que conducen el pensamiento. Por estas razones, mucho trabajo de investigación se está llevando actualmente a cabo sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje y la metacognición para fundamentar científicamente los argumentos a favor de un enfoque „metacognitivo“ de la enseñanza considerando necesario proporcionar a los alumnos estrategias de transferencia, de control y de evaluación.

- La siguiente definición del término „metacognición“ proporciona la oportunidad de ilustrar la función cognitiva de esta competencia: The term metacognition refers to the cognitions you have about your cognitions, your thinking about your thinking, your ideas about ideas. It refers to your thinking about yourself as a problem solver who is able to voluntarily plan, monitor, evaluate, and regulate your own cognitive processes. Metacognition reflects your ability to “read” your own state and to assess how that state will affect your present and future performance. In this self-assessment process, you bring to bear a good deal of knowledge about specific strategies, tasks, and cognitive processes, as well as knowledge about yourself as a learner. (Meichenbaum/ Biemiller, 1998: 21)

- Centering your learning (e.g. overviewing and linking with already known material, paying attention) 11 Arranging and planning your learning (e.g. finding out about language, organizing one’s schedule long-term goals and short-term objectives, identifying the purpose of a task, seeking or creating practice opportunities), evaluating your learning (e.g. self-monitoring, self-evaluating) Affective strategies: lowering your anxiety (e.g. using progressive relaxation), encouraging yourself (e.g. making positive statements, taking risks wisely, rewarding yourself) Social strategies: asking questions (e.g. asking for clarification, asking for correction), cooperating with others, empathizing with others (e.g. developing cultural understanding, becoming aware of others’ thoughts and feelings) (Viebrock, 2004: 79)

- No cabe duda que el uso de las estrategias está íntimamente ligado al concepto de la autonomía, de la autodeterminación y del autocontrol que también juegan un papel nuclear en las teorías cognitivas de la nueva cultura del aprendizaje las cuales conciben al estudiante como sujeto autónomo. **PERFIL DEL ESTUDIANTE.**

Miall (1990: 42) reclama esta inevitable modificación de métodos de la siguiente forma: “the lecturer must cease to be a controller of knowledge, and become a manager of learning”. Sin miedo a equivocarnos podemos suponer que las futuras generaciones de alumnos y estudiantes vendrán cada vez más preparadas en cuanto a la utilización del ordenador como herramienta, sin embargo, no podremos afirmar, en general, lo mismo de las actuales generaciones docentes. (BADUM-TS).

-transformative learning“:’ The goal of transformative learning is to understand why we see the world the way we do and to shake off the constraints of the limiting perspectives we have carried with us into the learning experience. (Palloff/ Pratt, 1999: 129)

-En un entorno on line se necesita más que nunca promover las relaciones humanas, guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias cooperativas, monitorizar el progreso, proporcionar feedback de apoyo, fomentar las aportaciones de los estudiantes y ofrecer oportunidades para la difusión de su trabajo. Se vuelve, por tanto, especialmente importante la organización y gestión de la agenda y del ritmo de trabajo.

-Salinas Ibáñez (2003: 169) describe principalmente ²⁸⁹ cuatro funciones del nuevo profesional educativo que manifiestan los nuevos retos y requerimientos a los profesores: 1. la pedagógica 2. social 3. organizacional o administrativa y 4. técnica.

Conclusiones: -Parea la tecnología con la cultura. El cambio tecnológico y cultural demanda cambio educativo y de pensamiento.

-Se señala la brecha metodológica, una ubicación cronológica lo haría interesante. La crítica proviene desde antes del Smartphone, las apps y muchas redes sociales.

-Plantea, en primera instancia, la importancia y el objetivo que se le dio a las plataformas digitales y nuevas tecnologías. Se delimitaban claramente, luego el contexto se fue complejizando.

-Si el aprendizaje no se realiza de la mano con la tecnología no es aprendizaje óptimo. Higher learning and thinking.

-La nueva cultura de aprendizaje es simultáneamente controlada y autónoma. El control se realiza en el aula y la plataforma, la tecnología emancipa, en teoría.

-La tecnología debería propiciar el desarrollo de una nueva forma de pensamiento y aprendizaje, no ser la proveedora del aprendizaje.

-PERFIL DEL ESTUDIANTE: AUTOEVALUACIÓN = RESPONSABLE DE SU PROCESO.

-PERFIL DEL PROFESOR: "MANAGER OF LEARNING". Organizador de las condiciones de aprendizaje (Barajas Frutos, 2003).

-Aprendizaje autoregulado. El profesor y el alumno deben preguntarse, reflexivamente, como asume cada uno su rol y su calidad al ejecutarlo.

Valor del documento para la tesis: Texto de valor histórico. Introducción a la relación tecnología-pensamiento. Ubica el inicio de estas corrientes dentro del constructivismo, podría ser un punto de partida.

Bibliografía:

Leibrandt, I. (2006). Una nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Universidad de Navarra. Navarra, España.

Ficha 19:

<i>Título original</i>	<i>NUEVOS ESCENARIOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DEL SIGLO XXI. PLE Y DISEÑO DE ACCIONES FORMATIVAS</i>
Nombres y Apellidos del Autor	María del Carmen Llorente Cejudo
Año de la publicación	2015
Tipo de texto:	Revista especializada

Argumentos:

(Entorno personal de aprendizaje, revisar) En cierta medida, podríamos decir que con ellos se pasa de una perspectiva de las hasta ahora denominadas TIC a las TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento). Pero incorporar una nueva tecnología a los procesos formativos implica, en todos los casos y recursos posibles, establecer unos fundamentos pedagógicos que los sustenten.

Existe ya en la actualidad, sin embargo, un cierto acuerdo en que un PLE está compuesto por diferentes herramientas, tal como podemos observar por las definiciones que nos ofrecen Schaffert y Hilzensauer (2008): "... es compuesto por todas las diferentes herramientas que utilizamos en nuestra vida cotidiana para el aprendizaje", o Amine (2009): "... es una colección autodefinida de servicios, herramientas y dispositivos que ayudan los estudiantes a construir sus Redes Personales de conocimiento, poniendo en común nodos de conocimiento tácito (por ejemplo, personas) y nodos de conocimiento explícito (por ejemplo, información)", y Adell y Castañeda (2010), cuando los describen como: "... el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender".

PERFIL ESTUDIANTE Y PROFESOR.

Esto último, en el sentido de potenciar un aprendizaje auto-organizado por parte del individuo; es decir, del aprendizaje que se encuentra a medio camino entre el aprendizaje formal e informal, y en el cual la persona toma acción sobre su propio aprendizaje y pretende garantizarse el éxito de la acción formativa

Posiblemente sea ahora el momento de preguntarse cuáles pueden ser las ventajas y limitaciones, las fortalezas y debilidades definitorias de un PLE, y en este sentido, se podrían señalar las siguientes: - Los alumnos se convierten en unos actores activos en su propio proceso de aprendizaje, y llegan a tener una identidad formativa más allá de los contextos tradicionales de aprendizaje. - Los alumnos adquieren el control y la responsabilidad sobre su propia acción formativa. - Son fáciles y amigables de construir, manejar y desenvolverse sobre ellos, pues tienden a desenvolverse y construirse bajo herramientas Web 2.0; es decir, pueden poseer una casi ilimitada variedad y funcionalidad de herramientas de comunicación e interacción. - El derecho de autor y la reutilización recaen sobre el sujeto pues él, y no la institución, son los dueños de los contenidos e información creada y elaborada. - Aumento de la presencia social. - Son entornos abiertos a la interacción y relación con las personas independientemente de su registro oficial en los programas o cursos; es decir, potenciación con ellos de acciones formativas tanto formales, como no formales e informales. - Y centrado en el estudiante. Es decir, cada alumno elige y utiliza las herramientas que tienen sentido para sus necesidades y circunstancias particulares. Por lo que se refiere a sus limitaciones y debilidades, podríamos apuntar las siguientes: - Existe más un desarrollo tecnológico que modelos conceptuales de actuación educativa y formativa. - Su creación exige de profesores y alumnos una fuerte capacitación conceptual y tecnológica. - Limitado control institucional sobre el proceso y el producto. **OBSTÁCULO**

Por último, no nos gustaría finalizar sin poner una nota de atención a la necesidad de estudios e investigaciones relacionadas con los Entornos Personales de Aprendizaje, por dos motivos fundamentales: en primer lugar, porque aunque son ya amplias las referencias bibliográficas que podemos encontrar al respecto que abordan la temática de los mismos (Adell, y Castañeda, 2010; Arenas, 2008; Arrizabalga y otros, 2010; Atwell, 2010; Ivanova, 2010; Whittaker y Cann, 2010), se pueden considerar desde otro punto de vista como narraciones teóricas sin aplicaciones prácticas a través de modelos o estudios de investigación que validen las propuestas metodológicas y curriculares efectuadas; y por otro lado, porque se plantea como modalidad de enseñanza y aprendizaje que nos ofrece un amplio abanico de posibilidades debido a su flexibilidad, a que son herramientas sociales, abiertas, centradas en el aprendiz, y que convierten a los sujetos del proceso de formación en actores activos de su propio conocimiento.

Argumentos expuestos por el autor: Soporte para el por qué de la lectura y escritura.

<p>Conclusiones : SOLUCIONAR EL NATIVO DIGITAL ONLINE TAN AUTÉNTICO COMO LO OFFLINE DIGITAL ENGAGEMENT</p>
<p>Valor del documento para la tesis: Nuevo lector: Lector aumentado. : Modelo evaluativo. Fichas- Cómo evaluar las nuevas didácticas.</p>
<p>Bibliografía: Llorente, M. (2015). <i>NUEVOS ESCENARIOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DEL SIGLO XXI. PLE Y DISEÑO DE ACCIONES FORMATIVAS</i>. Hachetepé (11) pp.91-104.</p>

Ficha 20:

Título original	<i>Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Pedro Baquero Másmela
Año de la publicación	2014
Tipo de texto:	Transcripción de foro educativo

Argumentos:

A pesar del valor del método sabemos también de las implicaciones y contra efectos que la sobredeterminación metodológica suele ocasionar entre profesores y estudiantes. La reducción al método (herencia o quizá desviación de la didáctica de Comenio) hizo de la formación una suerte de opresión cultural (Zuloaga, 1999) que sustrae al maestro de las preguntas por la historicidad, naturaleza y estructura de los saberes que “enseña” y cuyas comprensiones ingenuas resuelve a partir del método, del enfoque didáctico. Pues bien, en materia de literatura esta suerte de mimetización del contenido por la forma, esta limitación epistémica (que también es política y estética) ha hecho que, incluso entre los profesores universitarios que forman a otros profesores, la enseñanza de la literatura se conciba sustancialmente como un problema metodológico didáctico que sumado a una conducta burocrática, ajena desde cualquier punto de vista a la sensibilidad artística propia de cualquier acercamiento al arte, se resuelva eligiendo una u otra tendencia de los modelos establecidos, o debidamente canonizados tanto por la tradición pedagógica como por los denominados estudios literarios.

Así las cosas, las preguntas por la historicidad de los discursos especializados sobre literatura, las preguntas por su legitimidad y pertenencia en los contextos pedagógicos escolares; al igual que las preguntas por las posibilidades estéticoexpresivas de la literatura en el universo infantil, juvenil y de los propios profesores (problema central de toda didáctica del arte) y aún las preguntas por las razones ideológicas, políticas o incluso mercantiles que instauran determinadas concepciones de moda, obras y autores; se ignoran o postergan en la formación de los maestros y se limitan – cuando las circunstancias lo permiten – al dominio exclusivo y excluyente de los círculos de especialistas que, al decir de Resweber, celebran su propia ceguera, su instinto teológico “en las capillas de la ciencia que son los coloquios, los laboratorios y ciertas cofradías patentadas” (2000: 20) como las ya visibles sociedades de didáctica de la lengua y la literatura.

El correlato de esta distribución de la ignorancia pedagógica entre especialistas y profesores –diría Rancière (2003)– es que estos últimos, excluidos desde las propias prácticas de formación en la universidad, de la posibilidad de asir teórica y expresivamente la literatura y, quizá, intimidados por el maremágnum de la teoría, asuman como verdad inamovible la “verdad” del especialista, se conviertan en sacerdotes fervientes del teórico de moda, en una suerte de propagandistas de la teoría en boga o, lo que es peor, de su transfiguración didáctica, puesta en los labios del explicador de turno. **RANCIERE CONEXIÓN.**

Esta especie de fundamentalismo metodológico no sólo mata la sensibilidad del lector, máxime si es un joven poco familiarizado con la particular forma del lenguaje que constituye la literatura sino que, contra el propósito pedagógico de acercarlo al universo literario, lo ahuyenta, lo destierra para siempre. No en vano se dice que el profesor de literatura es el peor enemigo de la literatura.

Pero el método que es, sustancialmente, el método positivo, tiene una lógica de sentido soportada, en esencia, en el esfuerzo racional que procede mediante la instrumentación. De allí que en la teoría literaria el método, que exige la observación del objeto, su descripción meticulosa, sus características y manifestaciones en el nivel de lo tangible, como por ejemplo las lógicas del funcionamiento discursivo del texto literario, sus recursos estilísticos y retóricos, asuntos de los que hoy se ocupan la nueva retórica o la lingüística del texto, etc., no puede resolver y difícilmente capturar el mundo subjetivo de la emoción, el de la experiencia de vida que reporta a cada lector la obra literaria.

Ese es, entonces, el punto de quiebre entre el método (los métodos) de análisis y la obra, entre la literatura y su enseñanza. En el intento racional de aprehender la esencia artística de la literatura con los dispositivos disciplinarios que constituye cada teoría, la íntima emoción que causa la obra, el pathos, se evade, se desvanece en los hilos de la lógica, mientras la ilusión de totalidad que guía el análisis, enceguecida por su propia lumbre metodológica, por su arsenal técnico, sueña la captura total del sentido de algo que, apenas puesto en la mesa de las disecciones, ya es materia muerta.

Si la teoría y el maestro que la soporta están interpuestos entre el lector y la obra, si para acercarse a la obra se debe apropiarse primero el metalenguaje que la explica, si se sustrae la obra literaria de su propia naturaleza para “leerla” desde la literariedad que la comporta, se instaura el régimen explicador y allí –nos dice Rancière– hay una trampa: La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. (Rancière, 2003: 8)

Las obra literaria no es, de manera primordial, un documento de la historia del lenguaje o de la sociedad. No es un simple espejo de la vida ni un informe sobre ella. No es una homilía que expresa preceptos morales, filosóficos o religiosos. En cuanto obra de arte ofrece una clase especial de experiencia. Es una forma de vida. El poema, la obra de teatro, el cuento, son entonces una extensión, una ampliación de la vida misma. El propósito principal del lector es añadir esta clase de experiencia a los demás tipos de experiencia deseable que puede ofrecer la vida.

(Rosenblatt, 2002: 298)

Lo que puede debatirse aquí es, entonces, si todo el esfuerzo de la “educación literaria” consiste en formar “lectores competentes” o sujetos que comparten el goce de la palabra, tanto porque leen como porque escriben.

En este sentido lo más valioso de la interdisciplina no sería el cruce de las disciplinas para poner a flote el trabajo de los especialistas a partir de síntesis del conjunto de los conocimientos (la noción disciplinaria de la interdisciplina) sino la universalidad de las formas de conocer en la que caben, por supuesto, los saberes históricamente excluidos del discurso científico-académico, como por ejemplo, las tradiciones orales, la escritura de invención en el currículo escolar y también la relatividad del sentido, el quiebre de las “verdades monológicas”, el valor de la intuición, la transitoriedad del canon, la incorporación de nuevas emergencias tanto de autores como de textos; entre ellos, los que podría producir la escuela.

Esta pretensión cientista de la didáctica, que para desgracia de profesores y estudiantes está cada vez más cerca de la instrumentación técnica y cada vez más lejos de la sensibilidad artística, es la que aleja a los estudiantes y a los mismos maestros del “gocce del texto” como diría Barthes.

En este sentido hacer escritura de invención no es simple espontaneismo ni escritura ingenua. La inventio, nos recuerda Maite Alvarado era el momento en que el orador rastreaba en su memoria, en lo que Umberto Eco llamaría hoy enciclopedia, para buscar los argumentos que más se ajustaban a su interés persuasivo. La invención es, entonces, un asunto de naturaleza retórica, una disposición del discurso para satisfacer la situación enunciativa. No es por lo tanto –insiste Maite Alvarado– una creación a partir de la nada sino un proceso cuidadoso de elección de recursos y procedimientos para la escritura que, en términos de literatura, supone el reconocimiento de ciertas técnicas, “secretos” y prácticas del arte de contar historias, que son comunes a los escritores y, de manera particular, a los contadores de historias de todos los tiempos, herederos de Sherezade que perviven en las plazas públicas, en los zócalos y calles de nuestras ciudades.

Conclusiones:

Toda didáctica trae consigo preguntas acerca de las metodologías que estas deben seguir.

Si el alumno no pasa por la doble experiencia no se ha cumplido el propósito de la nueva didáctica.

Si no se experimenta el texto se cae en el explicacionismo, en consecuencia, el proceso es arruinado, se reduce al extremo.

Las tendencias y las nuevas teorías generan una ceguera. La universidad entra en la escuela. Las claves teóricas dificultan el aprendizaje natural, “desnudo”.

La experiencia de escritura es infaltable. Establece otro nivel de conexión entre el estudiante y su comprensión de todas las obras. Se necesita de horizontalizar al lector y escritor. **AMO ESTO. NO LIMITARNOS A LA LECTURA. ESCRIBIR ES APREHENSIÓN. SISTEMA MONODISCIPLINAR.**

La escritura creativa se vuelve la herramienta lúdica perfecta para alcanzar nuevos conocimientos literarios. Todos somos capaces de contar historias y solo nos damos cuenta de aquello cuando lo hacemos.

Valor del documento para la tesis: EL DOBLE ESCRITOR DE TODOS LOS CONCEPTOS UTILIZADOS.

Bibliografía:

Baquero, P. (2014). Didáctica de la literatura: Interdisciplina y sospecha. Universidad Distrital José de Aldas: Memorias del encuentro internacional. Bogotá, Colombia.

Ficha 21:

<i>Título original</i>	<i>Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado</i>
Nombres y Apellidos del Autor	del Moral, María Esther; Villalustre, Lourdes; Neira, María del Rosario
Año de la publicación	2016
Tipo de texto:	Revista especializada

Argumentos:

Los relatos digitales constituyen una técnica narrativa con gran potencial educativo al adoptar fórmulas creativas que integran información multiformato e instrumentos tecnológicos para comunicar ideas.

Los soportes digitales ofrecen una vía para elaborar, compartir y disfrutar narraciones de ficción elaboradas de diversas formas, por lo cual cada vez más investigadores se interesan por los procesos de lectura y escritura en la Red y por la presencia de la literatura en la Web 2.0 (Cassany, 2012; Rovira, 2011; Lluch, 2014).

Mientras Meadows (2003) identifica los relatos digitales o digital storytelling con narraciones que abordan temas de intereses personales publicables en Internet sin una finalidad educativa concreta, para Van Gils (2005) constituyen un poderoso recurso didáctico que favorece la implicación efectiva de los estudiantes en su propio aprendizaje.

Rodríguez-Illera y Londoño (2009) señalan que las herramientas de la Web 2.0 han transformado los relatos digitales en estrategias de aprendizaje óptimas para la elaboración de proyectos prácticos centrados en los aprendices, generando formas de comunicación multimodal en el aula. Sylvester y Greenidge (2009) subrayan que su condición digital ayuda a promover la alfabetización mediática y tecnológica. Tsou, Wang y Tzeng (2006) los consideran formas creativas y artísticas idóneas para el aprendizaje de lenguas. Villalustre y Del Moral (2014) apuntan que favorecen la resolución de problemas, la búsqueda y presentación de respuestas alternativas originales y críticas, etc. Burgess (2006) -desde los postulados del movimiento community media y refiriéndose a los modos de elaboración de estos- los concibe como instrumentos culturales favorecedores de la construcción social colaborativa mediante la interacción y participación de sujetos para compartir experiencias, originando formas narrativas innovadoras como la modalidad de ficción hipertextual, las narrativas del juego interactivo, etc. En esta línea, Lankshear y Knobel (2007a) plantean que los relatos digitales poseen una connotación sociocultural, puesto que permiten crear, transmitir y comunicar contenidos en diferentes formatos para un contexto social determinado mediante el uso de herramientas y recursos procedentes de la Web 2.0. Asimismo, establecen que estas nuevas prácticas sociales generadas en la Web suponen el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y de participación, generando relatos digitales a partir de la colaboración en espacios flexibles, abiertos y gratuitos (Lankshear y Knobel, 2007b). **BAGAJE DE AUTORES CON PERSPECTIVAS DEL RELATO DIGITAL. CUALQUIERA DE ESTOS PODRÍA SERVIR. NO HAY QUE MENCIONARLOS A TODOS.**

Por su parte, Gregori-Signes (2014), Sylvester y Greenidge (2009) califican a estos relatos de facilitadores de la comunicación en soportes digitales, diferentes a otros modos de contar historias, pues incorporan discursos multimodales y combinan y reutilizan elementos diversos, lo que permite que sean leídos y comentados en la Red. Para Cassany (2012), son textos cooperativos y versátiles, al adoptar formas y géneros discursivos variados, ofreciendo además interesantes oportunidades en la enseñanza de lenguas al activar habilidades comunicativas referidas al uso oral y escrito (Gregori-Signes, 2008, 2014; Alcantud, 2010; Sylvester y Greenidge, 2009; Reyes, Pich y García-Pastor, 2012; Tsou, Wang y Tzeng, 2006). Además de promover la competencia comunicativa, y en especial la narrativa -ligada a la elaboración de relatos-, fomentan las multialfabetizaciones y propician la creación de mensajes auténticos con un propósito y destinatarios reales, por lo que su uso didáctico se adecua al enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, activando la competencia comunicativa, la digital y las habilidades artísticas (Gregori-Signes, 2014). **BAGAJE DE AUTORES CON PERSPECTIVAS DEL RELATO DIGITAL. CUALQUIERA DE ESTOS PODRÍA SERVIR. NO HAY QUE MENCIONARLOS A TODOS.**

Es evidente que la elaboración de relatos digitales lleva implícita la activación de la competencia digital, la cual se sustenta en la adquisición y desarrollo de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, así como para transformarla en conocimiento (Ilomäki, Kantosalo y Lakkala, 2011). Se asocia con la habilidad para la búsqueda, selección, registro y tratamiento de la información, unida al dominio de lenguajes, técnicas y estrategias propias de los diferentes soportes, tales como el audiovisual, digital o multimedia (Krumsvik, 2014).

RÚBRICAS: 1) creatividad e innovación; 2) comunicación y colaboración; 3) investigación y manejo de la información; 4) pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones; 5) ciudadanía digital y 6) operaciones y conceptos de las TIC. (NETS, 2008)

Argumentos expuestos por el autor:

Por otro lado, se han adoptado los indicadores propuestos por Almas y Krumsvik (2007), quienes evalúan la competencia digital atendiendo a cuatro dimensiones: 1) informacional, que engloba: localizar, evaluar, organizar y transformar la información; 2) tecnológica, que supone: organizar y gestionar hardware y software, así como tratar los datos en diferentes formatos; 3) multimedia, que requiere: comprender y elaborar mensajes multimedia; y 4) comunicativa, que implica: presentar y difundir la información, así como participar en la ciudadanía digital.

En síntesis, se puede afirmar que los relatos digitales comparten elementos con otros tipos de narraciones y, al igual que otras formas de relato multimodal (álbum ilustrado, cómic, cine y televisión), los digital storytelling permiten, mediante actividades de análisis y creación, ejercitar y evaluar diferentes competencias.

El éxito de estos recursos didácticos se cifra en la cualificación de los docentes, no solo para enseñar a sus alumnos a ser narradores de historias, ofreciéndoles estímulos que les capaciten para elaborar relatos creativos y potenciar su competencia comunicativa (Ohler, 2009), sino también para manejar herramientas digitales que permitan su elaboración.

El concepto de competencia comunicativa, introducido por la etnografía de la comunicación (Hymes, 1971; Gumperz y Hymes, 1972) se identifica con “lo que un hablante necesita saber para comunicarse efectivamente en contextos culturales significativos” (Gumperz y Hymes, 1972, p. 3), (...) Esta competencia es una capacidad esencial para los docentes, al incidir directamente en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, que precisa ser ejercitada en su formación inicial (Domingo, Gallego, García y Rodríguez, 2010), a lo que pueden contribuir las actividades de creación de relatos. La competencia narrativa (CN) es la “capacidad para descifrar y elaborar discursos que remiten a una imagen de la realidad construida como estructura temporal” (Lomas y Vera, 2005, p. 9), o la habilidad para comprender y producir relatos. (...) Para valorarla se contemplan seis indicadores relativos a la construcción de los relatos: organización de los puntos de inflexión para la adecuada articulación de la trama; coherencia interna del relato; creación de personajes y escenarios de la historia e invención del discurso de los personajes (3.1 a 3.4); grado de creatividad (3.5) y adecuación a la finalidad comunicativa perseguida con el relato (transmitir una enseñanza, promover una reflexión, valores, etc.) (3.6) (ver Tabla 2).

Conclusiones : - No perder el estado natural del adolescente como prosumidor. En el tránsito a la adultez esta pérdida le resta a su calidad humana en la sociedad. Se necesita de la rebeldía.

Relato digital: caemos en el acto de comunicación digital como primicia de estos nuevos modelos. Se requiere de mucha planificación again, pero se concluye que el proceso es en su mayor parte efectivo.

El trabajo competencial es más amplio dentro de la esfera digital. Debe proponerse una expansión de las mismos. Bloom.

Valor del documento para la tesis: DEFINICIÓN Y CUADRITO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. COMPETENCIA NARRATIVA, (NUEVO TÉRMINO ENTRE COMPETENCIAS). La competencia narrativa (CN) es la “capacidad para descifrar y elaborar discursos que remiten a una imagen de la realidad construida como estructura temporal” (Lomas y Vera, 2005, p. 9), o la habilidad para comprender y producir relatos. Soporte al texto de Marshmellow acerca de la competencia escritora como parte fundamental del proceso de enamoramiento y horizontalización del texto.

Más cuadritos bonitos y ejemplos de programas para este tipo de aprendizajes.

Bibliografía:

Moral, M., Villalustre, E. y Neira, M. (2016). *Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado*. Ocnos (15). pp. 22-41. Cuenca, España.

Ficha 22:

Título original	<i>Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora.</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Felipe Munita
Año de la publicación	2016
Tipo de texto:	Revista especializada
Argumentos:	<p>En definitiva, podemos confirmar lo señalado por Hamilton (1993) acerca de que la cultura del lugar de trabajo afecta las creencias y las prácticas de un maestro tanto como su propia cultura personal. En palabras de Borg (2006, p. 275): “los escenarios sociales, institucionales, educacionales y físicos en los cuales el profesor trabaja tienen un gran impacto en sus creencias y prácticas”. De este modo, se hace evidente que las prácticas mediadoras son también fruto de complejos procesos de socialización del docente con el entorno escolar</p>

Argumentos expuestos por el autor:

Se ha señalado, incluso, que las propias prácticas y comportamiento lector del docente serían la mayor y más importante influencia en el desarrollo lector de sus alumnos (Morrison, Jacobs y Swinyard, 1999), y que la identidad lectora del profesor es una de las características más relevantes de aquellos docentes considerados como exitosos en el plano de la enseñanza de la lectura y la escritura (Turner, Applegate y Applegate, 2009). Como bien sintetiza Dreher (2003, p. 338): ...los profesores que son lectores comprometidos se sienten motivados a leer; son lectores bien informados y estratégicos y, además, son socialmente interactivos acerca de lo que leen. Estas cualidades aparecen en sus interacciones de clase y ayudan a formar estudiantes que sean, a su vez, lectores comprometidos. **PERFIL PROFESOR.**

Una primera línea de avance la encontramos en amplias investigaciones como las de Lundberg y Linnakyla (1993), Morrison et al. (1999) o McKool y Gespass (2009), cuyos resultados revelan que habría una significativa relación entre el hábito lector personal del docente y el nivel de motivación e implicación de sus estudiantes con la lectura: los profesores más lectores ostentan mayores niveles de logro de sus alumnos en este ámbito que los no lectores, y son más propensos a utilizar las estrategias didácticas recomendadas en este campo: ...los profesores lectores son más propensos a involucrarse en prácticas educativas que modelan la pasión por la lectura. Más que los maestros que reportan no leer regularmente por placer, los maestros lectores leen en voz alta a sus alumnos, participan en conversaciones sobre libros, modelan estrategias lectoras específicas, ofrecen a los estudiantes una mayor elección en los materiales de lectura y, frecuentemente, dan a los estudiantes tiempo para leer durante el día escolar (McKool y Gespass, 2009, p. 273).

El divorcio entre la experiencia lectora personal del profesor y la lectura pública que se favorece en el aula. Esta distinción resulta igualmente clave en las primeras prácticas pedagógicas de una lectora literaria experta, como la observada por Holt Reynolds (1999): su perfil de ávida lectora, amante de la poesía y persona capaz de hacer interpretaciones literarias complejas fue, literalmente, “invisible” en el aula. Más recientemente, Lamas (2016) muestra esta disociación en el caso de una maestra que, habiendo construido un potente espacio personal como lectora de poesía, es incapaz de pensar en trasladar esa experiencia de lectura poética a sus aulas.

Parece, pues, que la fórmula “buen lector es igual a buen mediador” está llena de matices: la experiencia personal en tanto lector no siempre se traslada de manera automática a la práctica docente. En este punto, los trabajos desarrollados en la Universidad de Laval (Falardeau et al., 2009, 2011; Falardeau y Simard, 2011) aportan dos líneas de comprensión fundamentales: por una parte, confirman la influencia que tendría el plano individual en el plano pedagógico cuando se trata de enseñar lectura y literatura; por otra, se alejan de una explicación en términos absolutos o causales entre ambas dimensiones. Así, si bien estas investigaciones avalan la existencia de una relación entre los planos individual y pedagógico de la relación con la cultura, recalcan también que esa relación está siempre “mediatizada por factores institucionales que a menudo pesan de manera importante en la formación del sujeto lector” (Falardeau et al., 2009, p. 118).

La postura del docente como lector es potencialmente relevante, aunque su verdadera influencia parece descansar tanto en procesos de reflexión y de toma de conciencia personal sobre esta dimensión, como en procesos de formación profesional que permitan la puesta en escena de esa postura en espacios de socialización entre pares (Munita, 2016).

La primera es la visión de la literatura como un instrumento para el aprendizaje lingüístico, formulada con un discurso más dubitativo que parece subrayar, si no un menor grado de convicción personal, sí el carácter menos estructurado que tendría esta representación en el colectivo docente. La segunda es la visión de la literatura como atractivo instrumento para apoyar procesos de reflexión personal y de construcción de la propia identidad de sus alumnos. Este propósito, evocado desde el espacio de las tutorías en las que suele leer cuentos para provocar conversaciones personales con sus alumnos, aparece ya en el plano estrictamente individual de las creencias. Además, se formula como una idea que gozaría de un alto grado de convicción y de estructuración en su pensamiento, pues se apoya en múltiples experiencias personales que le han demostrado el potencial de la literatura en este sentido (expresiones como “tengo comprobado que...” aluden a ese anclaje en su propia experiencia docente).

En esta línea, el hecho de integrar la memoria literaria de los alumnos en los procesos de lectura, es una excelente manera de reforzar esos hábitos personales mediante la toma de conciencia de los niños acerca de sus propios bagajes de lectura.

Su visión de la lectura descansa en la idea de que leer supone una expansión (“leyendo vivimos una doble vida”) y, en ocasiones, una posibilidad de modificación de la propia experiencia: “a veces tú acabas un libro y eres mejor de cómo eras cuando lo empezaste”. Esta visión de la lectura como potencial herramienta de construcción de identidad es formulada desde un espacio muy personal, con altos grados de convicción y certidumbre. Lo anterior parece apoyarse en su propia experiencia como lectora, tal como sugieren las metáforas que utiliza para hablar de la lectura. La metáfora de contar con autores de cabecera, por ejemplo, subraya la penetración de la literatura en el espacio privado e íntimo del sujeto; asimismo, las de sumergirse en la obra o leer de cabo a rabo un texto recalcan la intensidad de esa experiencia personal con lo leído.

<p>Conclusiones : Maestro como “sujeto lector didáctico”. El profesor debe localizar su in situ. Debe preocuparse del proceso de cada estudiante. Desmitificación del contagio por parte del buen lector. Se problematiza la “puesta en escena” Altamirano parece romántico en comparación. La relación del docente con la literatura influye en el tipo de metodologías empleadas. A esto se suma el entorno y su nivel de involucramiento con los textos y la clase, estas relaciones se reflejan en los perfiles de cada docente y se observan en la “mediatización” de sus procesos dentro del aula.</p>
<p>Valor del documento para la tesis: Caso Isabel, Montse, etc. de aplicación de nuevas didácticas.</p>
<p>Bibliografía: Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. <i>Ocnos</i> 15 (2). pp. 73-97. Valdivia, Chile.</p>

Ficha 23:

Título original	<i>Didáctica de la literatura: Hacia una consolidación del campo.</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Felipe Munita
Año de la publicación	2017
Tipo de texto:	Revista especializada

Argumentos:

“El interés por el lector y su actividad resulta, pues, evidente en tanto núcleo de estudio de la nueva didáctica. ¿Cuáles son, en ese marco, los principales problemas que ha enfrentado la educación literaria en el trayecto hacia un nuevo modelo de enseñanza? La respuesta comienza en el constato del importante vacío en la configuración de la disciplina escolar y de los saberes enseñables que trajo consigo la crítica al modelo historicista (BOMBINI, 2008). En poco tiempo, la didáctica de la literatura había quedado desprovista de los contenidos que tradicionalmente se consideraron fundadores de su existencia en tanto materia escolar, y fue necesario recurrir a nuevos modelos para suplir ese vacío”.

Además de la emergencia de la vertiente estructuralista mencionada más arriba, una nueva perspectiva sumaba adeptos para reconfigurar el lugar de la literatura en la enseñanza. Se trata del denominado modelo comunicativo, de importante presencia escolar en los últimos lustros del siglo XX (y aún hoy, en muchos contextos), que orientaba el aprendizaje de la lectura hacia los textos funcionales y al dominio de los diversos géneros discursivos propios de la vida en sociedad. Y si bien este modelo implicaba grandes avances en relación al estudio de los textos en su función y usos sociales, el lugar de la literatura quedaba, no obstante, en un plano secundario, subsumido como uno más entre los géneros discursivos y, por tanto, con un tratamiento didáctico similar al de otros textos como los informativos, argumentativos o prescriptivos. Esto llevó, finalmente, a trabajar el texto literario como un simple soporte de actividades lingüísticas (TAUVERON, 1999), situación que no considera un aprendizaje específico para favorecer la adquisición escolar de una competencia literaria.

Con todo, la visión panorámica recién esbozada nos lleva a pensar que la actual didáctica de la literatura parece fundarse sobre dos grandes críticas, posteriores a aquella formulada al modelo historicista. La primera es la crítica referida al saber conceptual sobre literatura como fin en sí mismo o como objeto exclusivo de la didáctica. Podría sintetizarse en la idea de que “en la escuela no se aprende de qué hablan las obras, sino de qué hablan los críticos” (TODOROV, 2007, p. 22), constato cuya necesidad de superación hoy resulta evidente. La segunda es la crítica referida al placer en tanto objetivo que, como vimos, no basta para articular una didáctica tendiente a formar lectores literarios que diversifiquen sus posibilidades de interpretación y fruición de los textos. Podría sintetizarse en la idea de que los objetivos educativos consisten en ayudar al niño a construir las herramientas de sus placeres, y no a la obligación de experimentarlos (COLOMER, 2001), y en la conciencia de que la lectura literaria implica un placer “estético, intelectual y cultural que, lejos de operar por magia, se construye” (TAUVERON, 2002, p. 14).

Objetivos de la didáctica: Se trataría de favorecer el avance en la competencia interpretativa; por otra, promover la construcción de hábitos lectores así como una relación placentera y de implicación personal frente a los textos. Una segunda formulación que, en cierto modo, aglutina los dos componentes de la primera, la encontramos en la idea de que enseñar literatura es, en principio, enseñar “una manera de leer” (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2005, p. 123). Es decir: no es el dominio de un patrimonio de obras, ni la apropiación de los valores morales que estas vehiculan, ni el análisis de las características formales de su literariedad el objetivo último de la nueva didáctica, sino la progresiva adquisición de un modo de leer por parte de los alumnos, un saber leer literario que, al finalizar su escolaridad, puedan poner en juego en sus lecturas libres y personales.

Asimismo, cada una de estas dimensiones tiene su propio espacio de desarrollo: mientras la lectura por placer y la construcción del hábito encuentran en la biblioteca (escolar o de aula) su medioambiente más natural, la competencia interpretativa se adquiere fundamentalmente en el contexto de la clase de lengua y literatura (MARGALLO, 2012).

Desde nuestra perspectiva, algunas coordenadas a considerar para la formulación de esos programas son las siguientes: • Abrir espacios que favorezcan la toma de conciencia del docente sobre su recorrido lector. • Generar oportunidades para hacer emerger las “modalidades de lectura” que privilegia cada docente en su lectura privada, y para tomar conciencia de las oportunidades y/o dificultades que esas modalidades ofrecen en el aula. • Ofrecer posibilidades de (re)encuentro personal con una amplia diversidad de textos, tanto de libros y literatura general como de literatura infantil y juvenil. • Promover, mediante dispositivos como el diario de lectura o “carnet lector”, la exploración del espacio de lectura subjetiva y afectiva surgido del encuentro íntimo con un texto. • Construir, mediante dispositivos como la discusión literaria, espacios de socialización de la lectura y de construcción de sentido entre pares.

Abrir espacios formativos que avancen en esa dirección apoyará, sin duda, la construcción de la identidad personal y profesional que supone pensarse como lectores que enseñan y profesores que leen.

Conclusiones : La debilidad del modelo comunicativo es que ocasiona el paradigma de la “literatura invitada” visto previamente.

La desescolarización de la lectura es consecuencia de la rigidez pasado, ergo, la exacerbación del uso del “placer del texto” y la animación/contagio a la lectura. Aquí se levanta una barrera, pues representa otro adoctrinamiento.

Respuesta a la problemática: Pensar en competencias literarias. La literatura de la escuela debe abrir puertas hacia literaturas cada vez más complejas.

Referencias: Carnet lector, autobiografía escritora, foros.

La gestión de la discusión es, precisamente, uno de los grandes desafíos de un dispositivo que nace desde un cierto vacío en la tradición pedagógica, que nunca se ocupó de articular conversaciones literarias guiadas y orientadas hacia la adquisición de determinados saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales como los que pone en juego la lectura compartida. En este punto, una de las propuestas de mayor interés ha sido la de Chambers (2007), quien plantea la puesta en escena de diversos tipos de preguntas sobre el libro, desde unas más genéricas como lo que ha gustado o lo que ha desconcertado, hasta otras más específicas que apuntan a trabajar tanto sobre las particularidades de cada texto como sobre la respuesta personal que los niños han elaborado en su lectura. **¿Maestro entrevistador, localizador, identificador de bagajes.?**

Docente como lector: • El docente como lector habla con los estudiantes sobre su vida lectora: cómo selecciona sus textos; las razones por las que a veces no los termina o, al contrario, por las que los relee; el tipo de preguntas que se hace mientras lee; las relaciones que establece con otros (familia, amigos) en torno a la lectura; las personas que le han influenciado como lector, etc. • Cuenta y hace explícitas a sus estudiantes las estrategias de comprensión que utiliza durante la lectura, los tipos de problemas que el texto le suscita, sus estrategias para comprender vocabulario nuevo, la influencia de la actividad lectora en su escritura, etc. • Establece conexiones entre sus lecturas y los procesos de enseñanza-aprendizaje, deja que sus alumnos lean una amplia variedad de textos y enseña apasionadamente la lectura literaria.

Valor del documento para la tesis: Nueva crítica histórica a la didáctica de la literatura.

Bibliografía:

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. Educ. Pesqui. (43) 2. pp. 379-392. Sao Paulo, Brasil.

Ficha 24:

Título original	<i>La Pedagogía por Proyectos: Clarificación Conceptual e Implicaciones Prácticas</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Jose Luis Parejo, Cristina Pascual.
Año de la publicación	2014
Tipo de texto:	Revista especializada
Argumentos:	
<p>Proyectos de actitudes. Este tipo de proyectos se fundamentan en la pretensión de conseguir desarrollar valores y actitudes en todos los miembros del mismo. Destacamos el ejemplo del proyecto propuesto por Vizcaíno (2008:127) sobre la figura de “Don Quijote de la Mancha”. Se trata de un proyecto que se basa en el aprendizaje a través de la implicación de las familias en el aula. Este proyecto se organizó dentro de una Semana Cultural sobre Don Quijote en la que todo el centro y las familias estuvieron implicadas y trabajaron en el aula.</p> <p>Proyectos de innovación. Con proyectos de innovación hacemos referencia a proyectos en los que se trabaja de una manera diferente y que pueden servirnos tanto para incluir en el aula procesos novedosos de aprendizaje como nuevas técnicas de trabajo.</p> <p>Proyectos de investigación. Con esta modalidad de proyectos hacemos referencia a trabajos en los que el alumnado o el equipo docente pretenden realizar una investigación sobre alguna temática específica.</p> <p>Proyectos de creación familiar. Consideramos imprescindible que las familias participen en el proceso de aprendizaje de sus hijos, por tanto, una manera de que esto ocurra puede ser que el tema del proyecto tenga su origen y desarrollo en la colaboración de las familias.</p> <p>A priori esta metodología puede parecer algo ambiciosa y compleja dado que confía en el papel protagonista de los niños y niñas en la creación del aprendizaje. También porque les presenta los contenidos didácticos y las actividades de forma globalizada. Sin embargo, es preciso recordar que la edad en la que se encuentra el alumnado de Educación Infantil, es imprescindible proponerle retos, que sea partícipe de su aprendizaje e investigue sobre lo que van a aprender. De esta manera, fomentaremos su autonomía personal y contribuiremos a su desarrollo integral.</p>	
Conclusiones : Diferentes tipos de aprendizajes por proyectos. Definiciones.	
Valor del documento para la tesis: CUADROS DE PROCESOS ANTIGUOS Y MODERNOS. TEXTO DE SOPORTE	
Bibliografía:	
<p>Parejo, J y Pascual, C. (2014). <i>La Pedagogía por Proyectos: Clarificación Conceptual e Implicaciones Prácticas</i></p> <p>Tercera conferencia multidisciplinaria de investigación en educación. Universidad de Valladolid. Valladolid, España.</p>	

Ficha 25:

Título original	<i>FICHAS DE REFERENCIAS EXTERNAS</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Varios: Bibliografía
Año de la publicación	2009-2018
Tipo de texto:	Revistas especializadas, ensayos, crítica.
Argumentos:	<p>Esta relación de enseñanza-aprendizaje está sujeta a la observancia del contexto y desde ahí se hace más fácil aplicar métodos que aseguran la adquisición de conocimientos, más no como una tabula rasa sino más bien como actividad; el niño es un sujeto activo que aprende y se apropia de su entorno. Así mismo, va apropiándose de ciertas reglas para seguir aprendiendo, entendiendo su contexto y a sí mismo en él. (Vivas)</p> <p>La comprensión del mundo es vista como un proyecto que se lleva a cabo mediante una serie de métodos claramente identificables que hacen posible la actualización de su contenido. (BUSCAR LOS LÍMITES DE MI LENGUAJE/MUNDO)</p> <p>Para que el estudiante aprenda, son necesarias condiciones estratégicas, antes de hacer uso de métodos de enseñanza porque a raíz de los estilos de aprendizaje se hace necesario hacer un diagnóstico con los estudiantes. Entre las condiciones estratégicas se presentan:</p> <p>1) La identificación de las características socio-cognitivas del sujeto de aprendizaje. 2) El desarrollo de procesos de aprendizaje de complejidad progresiva. 3) La necesidad de determinar los conocimientos a aprender según características de los diferentes grupos de poblaciones y los tiempos disponibles. 4) El reconocimiento de las posibilidades de elección en el proceso de enseñanza. 5) Las relaciones sociales basadas en la cooperación, el desarrollo de la autonomía individual y el reconocimiento de la diversidad; y 6) La resolución de problemas como un esquema general que provee una secuencia de trabajo posible otorga sentido y direccionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Álvarez, et al., 2008: 92-94). Persona humanización. ÁLVAREZ, Mónica, ALZAMORA, Sonia, DELGADO, Verónica, GARAYO, Perla, MORENO, Verónica, MORETTA, Rosana, & NEGROTTO, Adolfo 2008 Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Educación, Lenguaje y Sociedad, V(5), 81-106. Diciembre.</p>
Argumentos expuestos por el autor:	Textos para la justificación, figuras, tablas usadas en la tesis.
Conclusiones:	-----
Valor del documento para la tesis:	Varios. Figuras referenciales, textos complementarios. Referentes teóricos.

Bibliografía:

- Wahnón, S. (2018). *Aproximación a la hermenéutica literaria de Roland Barthes*. Signa (27). pp.1125-1149.
- Carrillo, M. (2014). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas*. Contextos Educativos (2014) pp. 79-89.
- Vivas, J. (2015). *La pertinencia de los métodos de enseñanza-aprendizaje desde la teleología de la educación*. Sophia: Colección de Filosofía de la Educación 19 (2). pp. 73-92. UTPL: CUENCA, ECUADOR.(cuadrado)
- Pérez, M. (2009). *Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en la educación secundaria*. Innovación y Experiencias Educativas (21). Agosto. **CIRCUITO DE LA COMUNICACIÓN**
- Barthes, R. (2011) *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología del collège de france*. México: Siglo XXI Editores
- Ortiz, R. (2018). *Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes*. Uni/pluriversidad (18). Antioquia
- Munita, F. (2017). *El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”*. Alabé (17). Pp. 1-20.
- Leibrandt, I. (2016). *La formación estético emocional a través de la literatura*. Granada: Comares.

Ficha 26:

Título original	<i>No se enseña literatura: sobre modos de leer, teoría y enseñanza.</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Ximena Picallo
Año de la publicación	2016
Tipo de texto:	Foro educativo

Argumentos:

No se enseña literatura. Más que cualquier otra cosa enseñable, la literatura pone al profesor ante el brete de un discurso cuya única acción posible consiste en un aventurado e incierto razonar y en un compartir. Un compartir razonados sobre un objeto ausente. Y ese objeto, siempre retirado y vuelto a postular en los carriles del razonamiento compartido, hace surgir el entusiasmo. La literatura es ese secreto individual que se nos revela, desvaneciéndose, en el entusiasmo. El entusiasmo es una de las pocas cosas verdaderamente compartibles. Se enseña únicamente algo así como una hipótesis de fervor que llama al entusiasmo. Jorge Panesi.

La teoría literaria surgió, en principio, como una herramienta capaz de resolver los problemas disciplinares a los que se enfrentaba la literatura: definir una metodología de estudio que le otorgase estatuto de ciencia objetiva y disciplinada para alejarse de una tradición crítica impresionista y constituirse como una disciplina factible de ingresar a las instituciones educativas. Así surge, en nuestro campo disciplinar un nuevo espacio, el teórico académico, el cual se torna cada vez más técnico, incorporando modos y formas de análisis considerados más especializados: prácticas de lectura autorizadas y validadas como tales en función de formar parte del discurso sistematizado de una teoría literaria.

En el siglo XIX, fue Matthew Arnold quien sostuvo que el poder de la cultura era potencialmente el poder del Estado. Preocupado por la desintegración de la totalidad orgánica provocada por la pobreza cultural de la clase media, insistió en la necesidad de la enseñanza de la literatura en las escuelas del Estado como medio para salir de la crisis ideológica en la cual estaba hundida la sociedad desde que la religión había dejado de cohesionarla. La literatura era el espacio ideal para reproducir, difundir y legitimar una cultura nacional –estatal-, sobre todo si se la asumía como un hecho universal, que revelaba verdades constantes y esenciales de la naturaleza humana. Arnold fue quien sostuvo que el poder humanizador de la literatura era el único capaz de homogeneizar –helenizar- la sociedad en su conjunto (Arnold, 1993, p. 79). **CONTEXTO**

Segunda precisión, entonces: el vínculo de la teoría literaria con la enseñanza de la literatura está ineludiblemente arraigado en los modos de leer; ya que la teoría literaria se materializa, justamente, en esos modos de leer.

Llamo zona de borde a los espacios de intersección que se crean en los límites de las disciplinas, sin incluirse de modo completo en ninguna pero recuperando aportes de todas las involucradas actuando la transdisciplinariedad. (Gerbaudo, 2009, p. 171)

Esas comunidades de lectores –el profesor de literatura y sus alumnos de la secundaria en el aula– están atravesadas por modos de leer y de no leer, por expectativas sobre la cultura, por bibliotecas y corpus (o por la ausencia de bibliotecas) y por concepciones de la literatura sobre las que no solemos hacernos demasiadas preguntas. Esa madeja de determinaciones se toca poco y nada con los prejuicios y los enfoques que ponemos en marcha cuando pensamos la literatura en la universidad (Dalmaroni, 2011, p. 3).

Un modo de leer implica entonces una postura epistemológica ante la literatura, no necesariamente especificada pero sí presente. Por último, los modos de leer no son eternos, son históricos y sociales y por ende cambiantes (Ludmer, 2015, p. 37). Ahora bien, y nuevamente siguiendo a Ludmer, una precisión dentro de esta precisión: entendemos a la teoría literaria en tanto reflexión sobre los modos de leer, sobre la crítica, sobre la literatura en general, es decir, nos alejamos de una concepción instrumental de la teoría, aquella que la usa como modelo para aplicar esquemas de análisis (Ludmer, 2015, p. 45) Dadas estas definiciones, ahora intentaremos la tercera precisión: qué se lee y desde dónde se lee. O más precisamente: que se ha leído y desde dónde.

Es central en estos años el ingreso en los manuales de nuevas teorías: en el área de Lengua aquellas provenientes de las teorías comunicacionales, la pragmática y la lingüística textual; y en el área de la Literatura las vinculadas principalmente a la narratología. Si bien superficialmente pareciera haber un cambio de paradigma en las concepciones literarias, vinculado a la novelación de “placer del texto”, esta reproduce las viejas concepciones literarias, solo maquillándolas, Cuesta lo explica de la siguiente manera: las fundamentaciones de los manuales de literatura y de los estudios preliminares se encuentran atravesadas por ciertas “pedagogías del placer” que parecieran constituirse desde, por un lado, cierta lectura paratextual de El placer del texto de Barthes y, por otro, desde la continuidad de los significados acerca de los “buenos sentimientos” que deben relacionar a los sujetos con el mundo literario y las vinculaciones que este hecho sostendría con la figura de autor. Así, hasta hoy vigente “placer del texto” en el ámbito escolar parece significarse desde una concepción efectista de la literatura. Esta búsqueda de “sensaciones”, a su vez, se encuentra asociada a un “mensaje” de transparencia en relación con la “comprensión de los textos literarios”. Esa “transparencia” se explica por medio de un rechazo a la teoría. Así, el saber teórico es presentado como obturador, como aislado de la literatura (Cuesta, 2003, p. 64)

Argumentos expuestos por el autor:

Es decir, no perder de vista que detrás de cada recorte del objeto que hacemos hay una teoría, de forma implícita o explícita, que no solo privilegia un determinado modelo de análisis literario, es decir un modo de leer que a su vez responde a una concepción literaria, sino que también construye ese objeto literario. Como dice Josefina Ludmer: “los modos de leer producen también literatura” (Ludmer, 2015, p. 37).

Específicamente de aquellos que Cuesta clasifica como “institucionalizados”, a saber: “un conjunto de saberes escolares, constituidos históricamente, que deben esgrimirse a la hora de hablar acerca de un texto literario” (Cuesta, 2003, p. 67) que “ponen en escena saberes históricamente constituidos y consensuados socialmente, también, más allá de su circulación escolar, instituidos como axiomas del sentido común de las clases detentadoras del capital simbólico” (Cuesta, 2003, p. 88), por lo cual “componen[n], forma[n] parte y da[n] forma a un “sentido común” acerca de lo que la literatura es y de cómo debe ser leída” (Cuesta, 2003, p. 27).

ADVERTENCIAS.

Conclusiones : - Autonomía de la literatura en la escuela.

-El alumno es un de dónde se lee. El lugar de crítica, mediación y legitimación del texto. Quien lo determina en sociedad.

RIESGO: LITERATURA COMO INVITADA. LA LITERATURA NO ES INMEDIATA.

-INDISCIPLINAR LOS MODOS DE LECTURA. LOS MODOS DE LECTURA A LOS QUE SE EXPONE LECTOR Y SU PERSPECTIVA DEL LEER, ALEJÁNDOLO DE LOS LIBROS.

-Literatura como preservación de la cultura. ¿Debe estar institucionalizada?

Valor del documento para la tesis: Crítica constructiva a los modelos investigados

Bibliografía:

Picallo, X. (2016). *No se enseña literatura: sobre modos de leer, teoría y enseñanza*. Encuentro textual: ensayos sobre literaturas y lenguas.

Ficha 27:

Título original	<i>DIDÁCTICA DE LA LITERATURA, EL COMENTARIO DE TEXTO IMPLICADO POR FACTORES SOCIOLÓGICOS. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Pilar González de Mendoza
Año de la publicación	2006
Tipo de texto:	Artículo de investigación universitaria.
<p>Argumentos:</p> <p>El profesor debe ayudar a descubrir los conceptos y sentimientos que aparecen a través de los escritos que conservamos. No pretende que los alumnos acumulen datos, sino que cuenten con una preparación suficiente, en muy diversas materias, para interpretar correctamente las informaciones que a lo largo de su vida irán recibiendo. En ocasiones la literatura se conoce mucho más por las referencias o tópicos que corren sobre ella que por la lectura.</p> <p>El poema, el drama o la comedia, la narración, son la expresión de lo que pensaban o sentían los hombres de una determinada época. La literatura representa la vida y ésta es, en gran medida, una realidad social. El escritor pertenece a una sociedad y se dirige a un público al que pretende gustar, informar, influir, y, por qué no, emocionar. Así, Hennequin (1999) sostiene que toda obra de arte a la vez que por un extremo está en contacto con el hombre que la creó, por otra parte está en contacto con el grupo de hombres a quienes conmueve'</p> <p>El hecho literario es un acto de comunicación y lo que interesa tanto al escritor como al lector es que este se lleve a cabo del modo más pleno posible. El autor y el lector deben participar de un mismo código para que el mensaje sea comprendido en su integridad.</p> <p>El profesor tendrá que realizar una labor selectiva dentro del conjunto de acontecimientos y esa selección debe contar con un valor literario. Una obra tendrá mayor calidad literaria cuanto más amplia sea su capacidad de comunicación, que no implica necesariamente el éxito comercial.</p> <p>Al abordar el comentario de un texto habría que establecer una cierta complicidad entre el escritor y el alumno lector. ¿Qué piensa? ¿Qué siente? ¿Cómo vive? ¿Qué le preocupa? ¿Cómo y con quién se relaciona? ¿Cómo es, en definitiva?</p> <p>Cuando nos interesamos por alguien esas son las preguntas que nos planteamos. Queremos conocerlo, comprenderlo. Este proceso que instintivamente se aplica a la vida cotidiana no suele ser utilizado en el aprendizaje, estableciendo así una auténtica dicotomía entre la vida real y la aproximación al área de conocimiento.</p> <p>Sin embargo la historia y la literatura no son sino el acercamiento a un pasado y a un presente vivo, es la oportunidad privilegiada de saber e intentar comprender cómo vivían y amaban, cómo pensaban y juzgaban, por qué luchaban y padecían los pueblos y los hombres.</p> <p>Es necesario aplicar una metodología que lleve al entendimiento de la historia y la literatura como proceso, porque su objeto es el estudio de la vida de la humanidad.</p>	

Conclusiones:

Toda didáctica trae consigo preguntas acerca de las metodologías que estas deben seguir. Si el alumno no pasa por la doble experiencia no se ha cumplido el propósito de la nueva didáctica.

Si no se experimenta el texto se cae en el explicacionismo, en consecuencia, el proceso es arruinado, se reduce al extremo.

Las tendencias y las nuevas teorías generan una ceguera. La universidad entra en la escuela. Las claves teóricas dificultan el aprendizaje natural, “desnudo”.

La experiencia de escritura es infaltable. Establece otro nivel de conexión entre el estudiante y su comprensión de todas las obras. Se necesita de horizontalizar al lector y escritor. **NO LIMITARNOS A LA LECTURA. ESCRIBIR ES APREHENSIÓN. SISTEMA MONODISCIPLINAR.**

La escritura creativa se vuelve la herramienta lúdica perfecta para alcanzar nuevos conocimientos literarios. Todos somos capaces de contar historias y solo nos damos cuenta de aquello cuando lo hacemos.

Valor del documento para la tesis: Replantea la escritura del comentario de texto hacia las nuevas didácticas de la literatura. “Moderniza” el comentario.

Bibliografía:

González, P. (2006). Didáctica de la literatura, el comentario de texto implicado por factores sociológicos. Una propuesta didáctica. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Ficha 28:

Título original	<i>SOCIABILIDAD Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LAS PRÁCTICAS LECTORAS. UN ESTUDIO EN CIUDAD DE MÉXICO</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Pinochet, R.
Año de la publicación	2016
Tipo de texto:	Revista especializada.

Argumentos:

ir de libros. “No hay lectura limitada al espacio de lo así llamado ‘íntimo’”. La lectura genera complicidades, y activa un circuito de préstamos, recomendaciones, intercambios y regalos que afianzan las relaciones humanas. Casi todos nuestros entrevistados relacionan la lectura con sus mediaciones sociales, y la sitúan como una de las primeras vías para estrechar lazos entre las personas. “Yo creo que los textos, las lecturas, las películas, tejen afinidades. Construyen personas e individualidades. Son redes de conexiones... de trabajo, de amistad, y de desencuentros también apunta un artista de veinte años.”

“Los libros generaban comunidades lectoras, pero las comunidades lectoras tomaban un tiempo para desarrollarse y tomar una fuerza específica –comenta un editor independiente– [...]. Ahora eso sucede mucho más rápido, y además es público, no es solo una cosa privada, íntima”. Como la red ofrece una plataforma más accesible y con menos barreras que los espacios de discusión tradicionales, cualquiera puede intervenir en estas discusiones, lo que en general es visto como un cambio positivo. Por otra parte, los vínculos que se establecen en las comunidades digitales tienden a ser más superficiales y efímeros que los basados en la copresencia, e incluso que aquellos de las comunidades articuladas desde los diarios y revistas de circulación nacional, que implicaban ‘pensar bien’ las respuestas y seguir las polémicas durante semanas.

. Existen hashtags para compartir bibliografías y comentar las lecturas hechas dentro de circuitos culturales específicos. Con todo ello –reflexiona una escritora de la generación de arriba–, comienzas a entenderte menos a ti mismo como el eje de las lecturas, para dejar este lugar de la agencia a otros: te abres a las recomendaciones y a las sorpresas. “La sorpresa permite lecturas más críticas, y genera una relación más abierta y más dúctil con el mundo”

. Cuando los proyectos artísticos se plantean de forma colectiva y sus productos pertenecen a la comunidad, resulta difícil determinar quién percibe los ingresos o cómo deben distribuirse éstos. “Al final la gente quiere seguir cobrando y quiere seguir firmando sus textos”, asevera un escritor.

. Si alguna vez ciertas instituciones y las revistas culturales desempeñaron un papel de faro para ordenar las escrituras “legítimas”, con el advenimiento de internet esta capacidad de autorizar nombres y obras recae más bien en ciertos personajes: intelectuales de renombre, tuiteros influyentes u otros actores del campo artístico cuya opinión sirve de referencia para los recién llegados. “Hay un desplazamiento de las instituciones, como las revistas, a los personajes que están vinculados con ciertas revistas”, nos dice un poeta y académico de cerca de treinta años. En otras palabras, el potencial incluyente de estas prácticas deviene en una suerte de exclusión de segundo orden, que se manifiesta de forma muy clara cuando comparamos las competencias de los creadores culturales con otras poblaciones de estudio. “La inteligencia colectiva que favorece la cibercultura es a la vez veneno para aquellos que no participan [...] y remedio para aquellos que se sumergen en sus remolinos y consiguen controlar su deriva en medio de esas corrientes” (Jenkins 15).

Del mismo modo, basándonos en estas experiencias, podemos levantar una crítica en torno a aquellos imaginarios que entienden los nuevos desarrollos tecnológicos como formas de retroceso de la vida colectiva y del intercambio social. Lejos de constituir lectores individuales y aislados, las posibilidades que entregan las formas digitales de lectura –desde los e-book a las redes sociales y plataformas web– pueden hacer emerger renovados vínculos de sociabilidad entre los sujetos.

Conclusiones : Nuevas prácticas lectoras:

Ve de manera positiva la escritura colectiva.

Se plantea la lectura como un acto colectivo desde el principio, pero ahora es acelerado.

Valor del documento para la tesis: Nuevo lector: Lector aumentado.

Ayuda a justificar las prácticas comunitarias de socioescritura y lectura dentro del salón de clases.

Como afirma Cassany (2009), la lectura no es algo natural, sino una práctica social que cambia en cada momento de la historia, en cada comunidad y en cada contexto, aunque los textos sean los mismos.

Lucía Mejías (2016) y Escandell (2014) establecen tres tipos de textos digitales: aquellos que tienen un origen manuscrito o impreso y se convierten a lo digital mediante un proceso de escaneo; los que se han creado en un entorno electrónico (por ejemplo, con procesadores) pero siguen los patrones de conceptualización de páginas, y los que son puramente digitales, como, por ejemplo, un objeto animado e integrado y cuya trasposición al papel no sería posible sin la pérdida de información. **DEFINICIÓN.**

Bibliografía:

Pinochet, C. (2016). *SOCIABILIDAD Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LAS PRÁCTICAS LECTORAS. UN ESTUDIO EN CIUDAD DE MÉXICO*. Revista de Literatura Chilena (94) pp.79-100.

Ficha 29:

<i>Título original</i>	El espectador emancipado
Nombres y Apellidos del Autor	Jacques Rancière
Año de la publicación	2010
Tipo de texto:	Ensayo académico. Texto físico.

Argumentos:

Lógica pedagógica: el papel atribuido allí al maestro es el de suprimir la distancia entre su saber y la ignorancia del ignorante. (...) Sin embargo no puede reducir la brecha a condición de reproducirla incesantemente. (...). La razón de ello es que según la lógica pedagógica, el ignorante no es solo aquel aún que ignora lo que el maestro sabe. Es aquel que no sabe que lo ignora e ignora cómo saberlo.

(El maestro) Es también aquel que sabe cómo hacer de ello un objeto de saber, en qué momento y de acuerdo con qué protocolo. Pues en rigor de verdad no hay ignorante que no sepa ya un montón de cosas, que no las haya aprendido por sí mismo...

“Le enseña antes que nada su propia incapacidad. Así verifica incesantemente en su acto su propio presupuesto: la desigualdad de las inteligencias. Esta verificación interminable es lo que Jacotot llama embrutecimiento. A esta práctica del embrutecimiento él le oponía la práctica de la emancipación intelectual. La emancipación intelectual es la verificación de la igualdad de inteligencias.

“De ese ignorante, que deletrea los signos, al docto que construye la hipótesis, es siempre la misma inteligencia la que está en funciones, una inteligencia que traduce a otros signos y que procede por comparaciones y figuras para comunicar sus aventuras intelectuales y comprender lo que otra inteligencia se empeña en comunicarle. Este trabajo poético de traducción está en el corazón de todo aprendizaje. Está en el corazón de la práctica emancipadora del maestro ignorante.

“La distancia no es un mal a abolir, es la condición normal de toda comunicación. Los animales humanos son animales distantes que se comunican a través de la selva de los signos. La distancia que el ignorante tiene que franquear no es el abismo entre su ignorancia y el saber del maestro. Es simplemente el camino desde aquello que ya sabe hacia aquello que ignora, pero que puede aprender (...) que puede aprender no para ocupar la posición de docto, sino para practicar mejor el arte de traducir., de poner sus experiencias en palabras y sus palabras a prueba, de traducir sus maneras intelectuales a la manera de otros y contra traducir las traducciones que ellos le presentan con sus propias aventuras”.

El maestro ignorante no les enseña a sus alumnos su saber, les pide que se aventuren en la selva de las cosas y de los signos (...) Lo que ignora es la desigualdad entre inteligencias. Toda distancia es una distancia factual, y todo acto intelectual es un camino trazado entre una ignorancia y un saber, un camino que va aboliendo incesantemente, junto con sus fronteras, toda fijeza y toda jerarquía de posiciones.

“Los espectadores ven, sienten y comprenden algo a medida que componen su propio poema, tal como lo hacen a su manera los actores o dramaturgos, directores teatrales, bailarines o performistas.

“Ese es el sentido de la paradoja del maestro ignorante; aquel alumno aprende algo del maestro que el maestro mismo no sabe. Lo aprende como efecto de la maestría que lo obliga a buscar y verificar su búsqueda. Pero no aprende del saber del maestro”.

En la lógica del maestro ignorante y el aprendiz emancipado existe una tercera cosa –un libro o cualquier pieza de escritura- que extraña tanto a uno como al otro. Y a la que ambos pueden referirse para verificar en común lo que el alumno ha visto, lo que dice, lo que piensa de ello.

REAPROPIACIÓN DE LA RELACIÓN DEL TEXTO.

“Una comunidad emancipada en una comunidad de narradores y traductores”.

Conclusiones : Horizontalización del proceso de aprendizaje. se considera una perspectiva moderna de la pedagogía anteponiéndola a la antigua. hay una confrontación discursiva implícita.

Valor del documento para la tesis: Visión poética, ubicada desde el teatro que puede ayudar a reforzar los discursos planteados desde las nuevas didácticas.

Bibliografía:

Rancière, J. (2010). El espectador emancipado. Manantial. Buenos Aires, Argentina.

Ficha 30:

<i>Título original</i>	<i>LÍMITES CONCEPTUALES DE LA COMPETENCIA LITERARIA CONCEPTUAL</i>
Nombres y Apellidos del Autor	José Rienda
Año de la publicación	2014
Tipo de texto:	Revista especializada

Argumentos: a) El lenguaje interviene en el desarrollo de la persona, pues, por un lado, regula el pensamiento y la conducta, y, por otro, facilita la adquisición de conciencia del entorno y la vida social y cultural.

b) El lenguaje es funcional, pues: uno, está vinculado al ejercicio docente/disciente en el aula y a las necesidades generales de comunicación; y dos, desarrolla la comprensión —escuchar, leer— y la expresión —hablar, escribir—.

c) El lenguaje adquiere carácter metalingüístico, pues reflexiona sobre los mecanismos de la lengua concretándose, por ejemplo, en la gramática —entendida siempre con carácter instrumental—.

d) El lenguaje posibilita la manipulación de textos, tanto orales/escritos como literarios/no literarios. Los textos literarios son modelo de escritura, son fuente de lectura, intervienen en el desarrollo de la estética discursiva, estimulan la fantasía y creatividad y promueven la actitud crítica.

e) El lenguaje posibilita el reconocimiento de la realidad plurilingüe y pluricultural.

- Esto es, estaríamos ante la necesidad de «un canon formativo, elaborado bajo el criterio de la operatividad y la funcionalidad didácticas, y encaminado al desarrollo de la competencia lectora y literaria» (Núñez, 2009: 142), criterio este de operatividad y funcionalidad didácticas que, precisamente, nos obliga al referido otorgamiento conceptual desde la triple dimensión referida, dada la ya mencionada multiplicidad semántica del concepto de literatura:

a) Una dimensión ontológica, en la que la gnoseología y los sistemas epistemológicos amén de la versión historicista establecerían aquí los límites conceptuales.

b) Una dimensión social-axiológica, donde se ubica cierta instrumentación de agente con manifiesta intencionalidad política, religiosa, etc., ideológica en definitiva.

c) Y una dimensión academicista en la que el estudio del texto literario se ha convertido también en objeto de estudio —esto es, de la filología a la ironía sesgada de la crítica de la crítica crítica (Rodríguez, 1994: 7), pasando por la teoría de la literatura y su corazón periférico (Chicharro, 2006)—.

Es lógico entonces pensar que «la Lengua y la Literatura son como dos trayectos de tren en una misma dirección, que van trazados paralelamente, aunque, en ocasiones, se produzcan entrecruzamientos entre ellos» (Romera, 1999: 127-128). En este sentido: utilizar la Literatura como modelo lingüístico puede ser rentable desde diversos planos: desde el estrictamente lingüístico, nos ofrece la posibilidad de aprender un modelo de lengua bello, culto y pulido; desde el específicamente humano, contribuye a una formación integral más completa del individuo [...]; desde el hedonismo, nos permite gozar del placer de la lectura [...] y, en fin, con el uso de los textos literarios la tarea didáctica no se hará tan ardua (Romera, 1999: 128).

- En este sentido, Pedro C. Cerrillo menciona cuatro pilares sobre los que el futuro profesor debe establecer su concepto de la enseñanza de la literatura:

1. La defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma. 2. La aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de la lectura de la obra literaria. 3. La concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria. 4. El trabajo simultáneo de lectura significativa y escritura significativa (Cerrillo, 2007: 19).

El concepto de didáctica se nos presenta con cierto sesgo culturalista en la Europa occidental y, a la par, lacerado por su inamovible vinculación al doblete enseñanza-aprendizaje anglonorteamericano. Desde la acepción familiar que reduce el concepto de didáctica a la simple enseñanza de materias escolares, pasando por el carácter pseudomítico que pretende caracterizarla como don innato e intransmisible para comunicar saberes poseídos, aglutinamos para nuestra conceptualización: uno, su acepción artística —manejar recursos para que los alumnos aprendan o facilitar con normas la interiorización de cultura y modelos de comportamiento positivos para la comunidad o grupo—; dos, su acepción tecnológica —sistemas controlables de secuencias repetibles para la interiorización de la cultura basado en decisiones normativas, prescritas o preceptuadas—; tres, su acepción axiomática —principios o postulados sobre decisiones normativas para el aprendizaje—; y cuatro, su acepción positiva —saber formalmente especulativo, pero virtualmente práctico, cuyo objeto es tomar decisiones normativas sobre los interactivos trabajo-docente-disciente—. Además, incorporamos al término los consabidos tres espacios didácticos: espontáneo —enseñar y aprender sin saberlo— intencional —enseñanza y aprendizaje conscientes— y sistémico —remodelación del conjunto interactivo de relaciones discentes y docentes en busca de la instrucción—.

Por último, la divergencia interdisciplinar de la didáctica de la literatura se sostiene sobre la base pedagógica de la interdisciplinariedad, en tanto que permite activar relaciones de dependencia, posibilita niveles de jerarquización, corrige los riesgos reduccionistas, etc., sin menoscabo del objeto de estudio y sin que por ello se resienta la unidad del corpus pedagógico. En efecto, la educación permite y suscita estudios interdisciplinarios, cuyos planteamientos han tenido una fuerte repercusión en los currículos, en las técnicas de enseñanza y, en general, en la planificación de los sistemas educativos.

Y aún forzamos un último paso: entendemos por competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitiva intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en este y

Conclusiones :

Referencia

Currículum de Cana Abierto.

-Considerar: los 3 espacios de la didáctica.

Perspectivas de la didáctica.

La interdisciplina como consecuencia de la misma literatura. “Literatura invitada”.

El intertexto es inseparable de la competencia.

Redefinir la misma idea de competencia literaria.

Desde aquí habremos de constatar nuestra derivación de competencia literaria, no sin antes restablecer ciertas constantes ya entrevistadas. En primer lugar, la tendencia generativa en la etapa de gestación del concepto y después la resignificación de la literatura desde la prelación del enfoque comunicativo, nos instan a lanzar un primer aviso para navegantes: “No podemos analizar una obra literaria solo desde la perspectiva de otras disciplinas que [...] se limitan a observar su funcionalidad o no, su comunicabilidad o no. Si procedemos de esa forma, olvidando la especificidad de la Literatura, corremos un gran riesgo: someterla a un análisis que no la contempla como objeto de estudio” (Delia, 2006: 14). **ADVERTENCIA**

Valor del documento para la tesis: Referencia. Definición de didáctica de la literatura.

Bibliografía:

Rienda, J. (2014). *Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual*. Revista Signa 23. pp. 753-777. Granada, España.

Ficha 31:

<i>Título original</i>	<i>La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Derly Juliana Rojas Camargo
Año de la publicación	2018
Tipo de texto:	Revista especializada

Más argumentos:

De modo que, se parte de una concepción de literatura como una ciencia compleja, especialmente en lo que concierne a su educación. A pesar de esto, por medio de algunas teorías –entre estas, la teoría de la recepción– se han establecido algunos principios para permitir que los docentes se apropien de su quehacer en la educación literaria, puesto que su instrucción no es una tarea sencilla. El fracaso, en su mayoría de veces, se debe a la utilización, por parte de los profesores, de los enfoques que suelen no ser eficaces ni pertinentes para la escuela secundaria.

La necesidad que tienen los adolescentes de adquirir la competencia literaria, es una habilidad que es indispensable, no solo por cuestiones laborales futuras, sino también por la sencilla razón de que, al concebir a la literatura como un elemento formativo en la educación de los seres humanos, los estudiantes podrán sacar provecho de ello por medio del placer estético que los textos literarios suelen provocar.

Por medio de la literatura, entonces, es posible que los estudiantes hagan parte de una comunidad de lectores en la que, junto con otras personas, compartirán no solo el gusto por las letras, sino también la cultura que ella proporciona, pues según Guimaraes (citado en Higuera, 2016):

La literatura no le impone una cultura al lector, sino que le permite conocer y explorar esa otra cultura. Y a través del reconocimiento del otro, uno puede conocerse y percibirse mejor. En el tema de la lectura y los libros, el poder está en las manos del sujeto: puede aceptarla o rechazarla, puede investigar, puede quererla o no (p. 113).

Jiménez (2015) afirma que “la literatura es, por una parte, producto objetivo de la cultura y, por otra, en cuanto que su transmisión depende de su enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo y social, conocimiento subjetivo” (p. 214). Al asumir a la literatura como un elemento formativo, se establece una relación entre quien lee y el texto mismo.

La competencia literaria se puede considerar como una habilidad necesaria para el aprendizaje de la competencia lingüística, es decir, la primera facilita el estudio de la segunda.

De manera que, la relación existente entre ambas competencias ha sido, generalmente, abordada en conjunto. Entonces, no es una casualidad que, en la mayoría de instituciones educativas colombianas, la asignatura de lengua castellana se enseñe junto con la de literatura, fusionadas en una sola asignatura. **INTERESANTE: “Justica la existencia de la materia”.**

Durante los años sesenta y setenta, los objetivos de adquisición de conocimiento para desarrollar la competencia literaria fueron reemplazados por la formación de instrumentos interpretativos (Colomer, 2001); es decir, se le dio prelación a la interpretación más que al saber. En consecuencia, hubo una revolución literaria, pues el acercamiento a obras literarias pasó a ser el asunto de mayor importancia junto con prácticas de lectura en donde el uso de la literatura fue especialmente social (Colomer, 2001).

De acuerdo con lo anterior, la literatura no debe ser un artilugio del cual una persona deba vanagloriarse, sino que debe, especialmente, suscitar placer al lector; ello garantiza que, después de haber leído la obra literaria, el lector no vuelva a ser el mismo.

Al considerar a la población escolar, la mayoría de estos enfoques no siempre resultan adecuados para llevar a cabo la educación literaria en la secundaria; sin embargo, su manera de proceder no debe ser descartada por completo. De otro modo, entre los enfoques que, al parecer, resultan más eficaces, es posible mencionar al de la teoría de la recepción. “Estética de la recepción”.

Una de las ventajas que proporciona el uso de esta teoría para los estudios literarios, radica en que “el lector no lee solamente a partir de sus propias impresiones y experiencias; en el acto de lectura, el lector también sale de sí mismo para comprender al otro a través del distanciamiento que el texto le propone” (Higuera, 2016, p. 192). Esto quiere decir que el papel que el lector adopta es el de la empatía, puesto que se deconstruyen los roles de sujeto y objeto, fusionándose en uno.

Entonces, la tarea del lector consiste en llenar los espacios en blanco; dicho de otro modo: indaga con respecto al significado del texto, para así poder decodificar lo que el autor quiere dar a entender. **PERFIL DEL LECTOR. El lector modelo se anticipa a la obra (Eco, 93).**

En este punto, la literatura adquiere un carácter político en el que es posible formar ciudadanos pensantes y autónomos, por cuanto compromete los sentidos, deleita y lastima, pero en esencia nos dota de una aguda observación del mundo, del cómo se vive mal, del cómo se podría vivir bien. La literatura se le dilucida a los lectores y los dispone como seres políticos (Xenos, 2016, p.

Es necesario entonces, la creación de nuevas políticas para que la literatura sea un elemento que se arraigue en la vida de las personas, y de esta manera, sea la «culpable» de la ilusión de los ciudadanos.

El lector del texto es quien le da sentido al mismo, y solo este se encuentra en condiciones de juzgar la esteticidad de la obra literaria de acuerdo con la interpretación que le otorgue. Este es un ejercicio totalmente subjetivo que no puede adherirse a opiniones externas. (**Profesor validador, estudiante opinativo**).

El contagio literario está estrechamente ligado con la teoría de la recepción, por cuanto ambas abordan la esteticidad como eje central.

En definitiva, el docente, en su calidad de adulto, puede, con dedicación, lograr tal objetivo, pues puede hacer las veces de un gestor cultural. Así, el contagio de la literatura podría llegar a ser un éxito en la educación literaria en la escuela secundaria. **GESTOR CULTURAL.**

Conclusiones: Objetivo final de la competencia literaria: Separar a los lectores competentes de los menos competentes.

-Los textos suponen que el lector posee las competencias para decodificarlos. Se necesita una actualización de este modelo. Eco: Lector modelo (93).

-La enseñanza de la literatura pasó de una capacidad de criticar el texto a buscar el conocimiento de textos (cantidad). ¿Dónde nos encontramos nosotros? Generación de lecturas obligatorias y apresuradas. Si se educa en placer se garantiza la aproximación independiente.

-Literatura humilde. Desconstruir la imagen del lector culto.

-La competencia literaria va de la mano con el reconocimiento de la intertextualidad. La habilidad de crear relaciones, de identificar procesos de comunicación.

-Formalismo, estructuralismo y semiótica funcionan como enfoques para el estudio del texto.

-Con(mover) y generar opinión van de la mano con los demás objetivos de la enseñanza de la literatura.

-El profesor tiene que tener nociones de **audiencia y recepción**.

Valor del documento para la tesis: Modelos de perfiles. Cuadro explicativo.

Bibliografía:

Rojas, D. (2018). *La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria*. La Palabra (33) pp. 129-145. Colombia.

Ficha 32:

Título original	<i>Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Bergoña Regueiro Salgado
Año de la publicación	2014
Tipo de texto:	Revista especializada
Argumentos:	<p>Sin embargo, ya en 2001, Delmiro advierte: “Nos hallamos en una época en la que el horizonte de expectativas de los adolescentes aleja de sí cada día más al texto escrito. Su comportamiento se corresponde con el de auténticos ‘depredadores audiovisuales’ que consumen usos comunicativos provenientes de la televisión, de la publicidad, del cómic, de los videojuegos, del ordenador y de Internet”. Es decir, como decía al principio de este trabajo, la realidad de un mundo digitalizado se impone y, si queremos, verdaderamente, desarrollar la competencia literaria y la creatividad en nuestros estudiantes, no podemos obviarlo.</p> <p>En cualquier caso, se tratará siempre de fomentar la aparición de mentes creativas, en los términos de Rodari, es decir, de mentes capaces de pensar de un modo divergente y de romper los esquemas impuestos por experiencias previas.</p>
Conclusiones :	<p>Literatura como el juguete con el que se trabaja y aprende. Similitud con la lengua en general. Referencia: @note. Storybird. Birdstrips. Creatividad como divergencia en lugar de solo crear.</p>
Valor del documento para la tesis:	Referencias para investigar.
Bibliografía:	Salgado, R. (2014). <i>Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI</i> . Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro. Janus, (1) pp. 383-393. Madrid, España.

Ficha 33:

Título original	<i>WE DON'T NEED NO EDUCATION. REPENSAR LA EDUCACIÓN EN LA ERA DE LOS MEDIOS SOCIALES</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Diana Salzano.
Año de la publicación	2015
Tipo de texto:	Revista especializada
Argumentos:	
<p>En otras palabras, por más de que no haya duda de que los jóvenes son grandes usuarios de los llamados “nuevos medios” (tanto que no perciben en modo alguno el ecosistema de los medios de comunicación en el que nacieron y se desarrollaron como algo ajeno a su vida cotidiana), la exposición, a veces enorme, a informaciones, imágenes y narrativas a través de Internet y de los medios sociales no les hacen intérpretes calificados del significado real que se esconde tras estos productos. PERFIL DE ESTUDIANTE.</p> <p>Pues, la retórica de los nativos digitales es, más que falsa, dañina, ya que implica una visión ingenua de la realidad, y no responsabilizadora, pues minimiza el papel educativo de los adultos como agentes socializadores significativos.</p> <p>Si los jóvenes nacen ya preparados para afrontar los retos de la comunicación digital y expertos en reconocer y evitar sus trampas, ¿por qué se les debería enseñar la educación para los medios? De hecho, no es verdad que la facilidad con la que los jóvenes viven su relación con las tecnologías digitales y su condición always on (siempre conectados) significa que, como en una simple ecuación, entienden de forma automática el valor y las implicaciones de las tecnologías que utilizan. La retórica de los nativos digitales tiende a distraer la atención de los desafíos que tienen que enfrentar los jóvenes en un mundo interconectado.</p> <p>Pero hay más. Si, por un lado, la metáfora engañosa de los nativos digitales puede llevar a considerar irrelevante las formas de la educación para los medios (para asegurar adecuados niveles de literacy) por lo menos en los ambientes de aprendizaje formales, por otro lado, tiende a polarizar indebidamente la brecha intergeneracional entre los jóvenes y adultos, evitando considerar que los niveles de habilidades y los procesos de adopción de las tecnologías están lejos de ser uniformes, inclusive dentro de la población juvenil.</p> <p>El heavy user por excelencia, diligente y competente en el uso de dispositivos digitales, es un varón joven del norte/centro de Italia, con títulos de estudios medio/alto y con padres graduados o al menos diplomados (Salzano, 2008).</p>	
Argumentos expuestos por el autor: Soporte para el por qué de la lectura y escritura.	
Conclusiones : SOLUCIONAR EL NATIVO DIGITAL ONLINE TAN AUTÉNTICO COMO LO OFFLINE DIGITAL ENGAGEMENT	
Valor del documento para la tesis: Nuevo lector: Lector aumentado. Investigar. Potencial para el perfil estudiantil.	
Bibliografía: Salzano, D. (2015). <i>WE DON'T NEED NO EDUCATION. REPENSAR LA EDUCACIÓN EN LA ERA DE LOS MEDIOS SOCIALES</i> . Hachetepé (11) pp.79-90.	

Ficha 34:

<i>Título original</i>	<i>Multimodalidad y discurso educativo.</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Santa María Dulce María
Año de la publicación	2015
Tipo de texto:	Revista especializada

Argumentos:

(Enfoque multimodal): Los pasos que definen este enfoque pueden concretarse en: 1. Los nexos de práctica: Son aquellos aspectos que vinculan unas prácticas con otras. Establecen las comunidades de práctica y estas comunidades pueden explícitas, implícitas o imaginadas. 2. El escenario de la acción: Representa el tiempo en que se manifiesta la acción mediata. Es el momento tanto espacial como temporal en que se cruzan distintas prácticas sociales. 3. Los instrumentos de mediación: Son las que apoyan o limitan las acciones. Las prácticas de mediación: Son conjuntos de acciones mediatas. Pueden interpretarse. Forman parte de la vida de los actores sociales que las realizan y se manejan como parte de un componente histórico-vivencial. 5. Los nexos de práctica: Son aquellos aspectos que vinculan unas prácticas con otras. Establecen las comunidades de práctica y estas comunidades pueden explícitas, implícitas o imaginadas. 6. La comunidad de práctica: Es el Los nexos de práctica: Son aquellos aspectos que vinculan unas prácticas con otras. Establecen las comunidades de práctica y estas comunidades pueden explícitas, implícitas o imaginadas.

Esas formas se ven acompañadas por la tecnología de punta, pero también por la competencia, por la organicidad, por el componente humano, por el componente social y por otros recursos que las complementan y las presentan en educación como aportes didácticos que interrelacionan saber, sujeto docente y estudiante. Valdría la pena citar a Barrera (2008), “la internet llegó para quedarse” (p. 40), y se podría decir que la multimodalidad es la práctica que se generó como apoyo y aporte a la educación.

Por ello se empezará con Cabero (2006), quien en su texto plantea que el e-learning como estrategia mediática resuelve muchos problemas educativos y de tiempo, al introducir al sujeto en un mundo interactivo, donde todo sucede en microsegundos. El autor considera que esta estrategia toca o refiere aspectos de interés como son el campo tecnológico, el de conocimiento y el metodológico. El primero hace uso de las cartografías de la red, el segundo, de los saberes que se imparten a través de la red y el tercero, a través de los recursos con los que cuenta la red para transmitirlos.

El e-learning requiere de los aspectos multimodales: interactividad e hipertextualidad.

Este investigador expone que las nuevas cartografías establecen la pluralidad de alfabetismos o nuevas alfabetizaciones, de nuevas lecturas que hace el estudiantado de la escuela. Las lecturas que se mencionan van de la tradición netamente escrita a las que requieren las nuevas cartografías de la red, sobre todo las audiovisuales. Debe existir para Martos una mirada conciliadora entre el mundo de las letras y la cibercultura letrada. Martos se pronuncia por la tecnología del intelecto, la cual permite reescribir, repensar y reajustar sus procesos de aprendizaje al individuo y por otra parte lo ayuda a valorar sus procesos de lectura, conversacionales y escriturales.

El personal docente debe formarse en estas textualidades electrónicas y, por tanto, poseer unas competencias lectoras, escriturales y crítico-reflexivas sólidas que le permitan ser no solo hábil, sino un participante protagónico y activo que pueda seleccionar, hacer enlaces, comunicarse e intercambiar con otras intersubjetividades, en especial la de sus estudiantes. Por ello, las textualidades electrónicas establecen un vínculo entre el texto y lo electrónico, que permite el acercamiento del personal docente y del estudiantado a una literatura digital; o que se maneje con soportes digitales. En fin, en esta textualidad electrónica se encuentran desde los blogs hasta los hipertextos de ficción, los hipermedia, los multimedias y los art poetry.

Internet anima el contacto con la facultad, facilita la cooperación entre pares, facilita el aprendizaje activo, implica el feedback rápido, pone énfasis en el tiempo de las tareas, comunica las expectativas de los participantes y respeta el talento y los caminos del estudiante. Luego, las lecciones que genera la praxis de internet son: ofrece claridad en la interacción de los estudiantes, ofrece aprendizajes significativos al estudiante, presenta proyectos por parte de los alumnos, ofrece feedback para el estudiante en red sobre el conocimiento que maneja, ofrece diversidad de cursos para el estudiante, provoca el estímulo en el estudiante a realizar sus tareas y desarrollar su comunicación, permite al estudiante el hacer uso de su experiencia, frente a los conocimientos y saber que le transmite (Pallof et al., 2003, citado en Cabero, 2006).

La multimodalidad se ubica, pues, estratégicamente en la comunidad bajtiniana y se transforma en puerta de entrada a nuevas miradas en torno al conocimiento. Miradas que promueven la virtualidad, interactividad e hipertextualidad: pero, también, desde la competencia en lectura crítica, escritura, reflexión, organización, etc. Esta competencia le permite a los navegadores y a las navegadoras (estudiantes y docentes-mediadores), construir su andamiaje de saberes y de interacción social. De esta forma, la multimodalidad actúa en concordancia con el e-learning, predominando un binomio que estimula una práctica social pedagógica activa, eficiente, disciplinada y motivadora.

Atendiendo a esta lectura reflexiva los internautas pueden ser cartógrafos competentes en tecnología comunicativa y estratégica. Los lectores de la red deben ser navegantes intencionales, en otras palabras que sean conscientes del uso del contexto virtual y sus recursos. Así mismo, del conocimiento y saberes que generan las cartografías de la plaza bajtiniana.

Argumentos expuestos por el autor: Es interesante acotar que la cibercultura que se crea a través de la red es incluyente, les permite a las culturas subalternas: mujeres, afrodescendientes y aborígenes, participar del universo telemático que ofrece la textualidad cartográfica electrónica, asignándoles nuevas identidades y, por si fuera poco, atendiendo la multiculturalidad.

Es aquí desde el epicentro de la cibercultura digital, que la multimodalidad expone para el internauta (estudiante-docente), la posibilidad de ingresar al mundo íntimo del espacio letrado y, desde allí, se le permite reconocer la subjetividad que al comunicar y expresar se transforma en intersubjetividad compartida, como mejor lo referencia Martos (2009), en cultura del diálogo o en inteligencia que dialoga. La inteligencia que dialoga reconoce la diferencia entre un valor y su contrario y, por ello, la multimodalidad y sus distintas miradas del hecho educativo le dan prioridad al aprendizaje libre, en el que confluyen voces, herencias, y propuestas diversas, pero no solo eso, sino que permite a los navegantes de la red apropiarse de internet como apoyo tecnológico y como hecho socio-cultural.

Este encuentro de intersubjetividades diversas da paso a una cibercultura que se pasea por toda la red, a través de las distintas páginas web, web blog y otras textualidades electrónicas como las manejadas por la intertextualidad, hipertextualidad y la multitextualidad. Las textualidades electrónicas mencionadas siguen siendo parte de la práctica social pedagógica que representa la multimodalidad.

Conclusiones : -El profesor debe ser maestro innovadores y creativos y activos. Deben ser conocedores de las estrategias del e-learning, independientemente del espacio que ocupen.

-Práctica esencialmente social. El e-learning naturalmente permite el desarrollo de un aprendizaje y culturas híbridas.

-Goal: Estudiante con una inteligencia dialogante. Generador de diálogo.

- La digitalidad elimina las periferias debido a su constante esta de reformatión.

-Organismos internacionales como promotores de una igualdad para el acceso de tecnología en países carentes de recursos. Promotores de la cultura y educación.

- Cada institución educativa puede convertirse en un referente de las cartografías digitales y aportar a esta práctica en sociedad. **FORMAR REDES DE EDUCACIÓN.**

Valor del documento para la tesis: Esbozo mucho más puntual de la multimodalidad/transmedialidad. El e-learning y sus bases.

Máximas del e-learning: hay que acotar que todos los principios y máximas van con los verbos: animar, facilitar, implicar, poner, comunicar y respetar y las lecciones con los verbos: ofrecer, presentar, provocar y permitir.

Bibliografía:

Santamaría, D. (2015). *Multimodalidad y discurso educativo*. Revista Electrónica Educare, 2 (19) pp. 105-118. Heredia, Costa Rica.

Ficha 35:

Título original	La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta
Nombres y Apellidos del Autor	Charles Sarland
Año de la publicación	2003
Tipo de texto:	Texto físico: investigación y ensayo.
Argumentos:	Texto expositivo. Presenta casos y resultados, no argumentos. Conclusiones para la redacción de la tesis.
Conclusiones:	<p>Maestro con libertad de elección en la escuela. Conjunto.</p> <p>No utilitarismo. Mito.</p> <p>Vision hegemónica de la escuela.</p> <p>Canon adulto. Canon insípido. Alfabetización funcional</p> <p>Lugares de reflexión.</p> <p>La escuela en servicio del poder de la disciplina. Libros como parte de la cultura</p> <p>Texto como espacio vacío</p> <p>Rechazo no implica un no entendimiento.</p> <p>El maestro es el recipiente de las limitaciones del estado/colegio. Contrario a su deber emancipador.</p> <p>Características de Richards 242.</p> <p>La “calidad” puede actuar como motivo de censura.</p> <p>El alumno/maestro dramatis personae. El hecho como tal. 247.</p> <p>MODELO DE LA RESPUESTA: 251. activa, emocional, marco cognitivo, basado en conocimientos. ideología y cultura. la cultura se hará relato, anécdota. la respuesta será precepto. la respuesta será de acuerdo a temas relevantes. la respuesta será producto del texto. ¿intercambio con los personajes. juicio imparcial? valor otorgado al libro. reacción de respuesta aprender lo que el alumno quiere saber.</p>
Valor del documento para la tesis:	Conclusiones. Ejemplos de trabajo de contagio literario en escuelas de diferentes niveles socioeconómicos y con niveles variables de competencias lectoras. Refuerzo de la investigación
Bibliografía:	Sarland, C. (2003). <i>Lectura en lo jóvenes: cultura y respuesta</i> . Fondo de cultura económica. Distrito Federal, México.

Ficha 36:

<i>Título original</i>	<i>Narrativas Transmedia</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Carlos. A. Scolari.
Año de la publicación	2013
Tipo de texto:	Ensayo. Investigación.

Argumentos:

Más que Homo sapiens somos Homo fabulators. A los humanos nos encanta escuchar, ver o vivir buenos relatos.

Como ya hemos indicado, el concepto de NT no está solo: conceptos como cross-media, plataformas múltiples (multiple platforms), medios híbridos (hybrid media), mercancía intertextual (intertextual commodity), mundos transmediales (transmedial worlds), interacciones transmediales (transmedial interactions), multimodalidad (multimodality) o intermedios (intermedia) forman parte de la misma galaxia semántica. Cada uno de estos conceptos ilumina alguna dimensión de las NT :

el cross-media se define a partir de cuatro criterios: • La producción comprende más de un medio y todos se apoyan entre sí a partir de sus potencialidades específicas. • Es una producción integrada. • Los contenidos se distribuyen y son accesibles a través de una gama de dispositivos como ordenadores personales, teléfonos móviles, televisión, etc. • El uso de más de un medio debe servir de soporte a las necesidades de un tema/historia/objetivo/mensaje, dependiendo del tipo de proyecto.

Para mí lo esencial es que en la obra exista una intertextualidad radical —o sea, que las diferentes partes estén conectadas entre sí de algún modo—, lo cual tiene que ver con el concepto de multimodalidad y el hecho de ser diseñado para una cultura en red. **Henry Jenkins: EXPANSION, PROFUNDIDAD CONTINUIDAD, MULTIPLICIDAD, INMERSION EXTRABILIDAD, WORLDBUILDING, SERIALIDAD, SUBJETIVIDAD, REALIZACIÓN.**

Los fanzines (revistas hechas por y para fans) son uno de los usergenerated contents más tradicionales y provienen de la ciencia ficción. Ahora, la producción de este material se está equiparando con otros géneros gracias a Internet. **María del Mar Grandío Pérez**

En este contexto las NT pueden ser vistas como un fenómeno que emerge de un ecosistema de la comunicación en estado de tensión, el cual está atravesado por profundas mutaciones y donde se están viviendo procesos de adaptación, extinción y emergencia de nuevos medios.

Cualquier mapa de los actores del territorio transmedia debe incluir una área dedicada a los usuarios. Si durante casi todo el siglo xx su rol fue menospreciado por los teóricos de la comunicación —los hipercríticos alemanes Adorno y Horkheimer enrojecían de vergüenza ante esas masas que «reclaman obstinadamente la ideología mediante la cual se las esclaviza»—, en las últimas tres décadas el papel activo de las audiencias en los procesos mediáticos se ha hecho cada vez más evidente. ¿Qué significa que las audiencias son activas? En realidad siempre lo fueron, solo que ahora esa actividad ha sido detectada por los investigadores — más vale tarde que nunca...

Aaron Smith: Geografía, historia, personajes.

Si desde hace años los expertos en usabilidad y diseño de la interacción nos hablan de la experiencia del usuario, es hora de trasladar esta perspectiva al mundo del storytelling. Esa es la filosofía que debería animar todo proyecto transmedia: una cosa es producir contenidos para ser consumidos por un televidente o un lector y otra muy diferente es diseñar una experiencia transmedia.

Cualquier proyecto transmedia está obligado a incluir un apartado dedicado a los contenidos generados por los usuarios. Aquí hay dos conceptos clave: motivación y gestión. Por una parte, el proyecto debe indicar las formas en que se motivará la participación —el llamado Call to Action— y, por otro lado, se deberá prever la creación de plataformas para albergar esos contenidos y cómo se los gestionará. Hacer una obra transmedia no es meter un contenido en una botella y tirarlo al mar: la obra debe ser cultivada, trabajada día a día, escuchando a los consumidores y estableciendo una conversación con los fans del producto.

Las mejores NT son people-centered. Si no se conocen las audiencias — las cuales, como sabemos, cada vez son más fragmentadas— nunca se podrá generar una excitante experiencia transmedia.

Y en cierto momento habrá que llamar en causa a los consumidores. Según la investigadora y productora australiana Christy Dena, para involucrar a las audiencias —y hacer que pasen de ser simples consumidores a activos prosumidores— se debe implementar un Call to Action que consta de tres fases: • Detonación. En esta fase se prepara y motiva la participación de la audiencia. • Remisión. En esta fase se brinda toda la información para que la audiencia pueda participar. • Recompensa. En esta fase se reconoce el trabajo de las audiencias y se las premia.

CONEXIÓN IMPORTANTE. SIMILAR A LA PROPUESTA EDUCATIVA.

MONTECARLO Creo que lo primero es aceptar que el storytelling es algo realmente saludable y potente. El siguiente paso es admitir que ya vivimos en una sociedad 2.0, así que lo mejor es actuar en consecuencia. Eso equivale a decir que, en este contexto, transmedia storytelling es la manera de comunicación entre público, empresas y marcas.

La mejor estrategia transmedia consiste en escuchar a las audiencias y ofrecerles diferentes tipos de contenido y espacios de intercambio. A grandes rasgos, podemos decir que las NT deben poner sobre la mesa contenidos textuales pensados tanto para el fan del producto como para el consumidor ocasional (los investigadores anglosajones hablan de engaged fans y causal viewers respectivamente).

Argumentos: - Actualmente los contenidos generados por los usuarios son, en realidad, un competidor de los medios. Desde mi punto de vista, es muy difícil aprovechar estos contenidos. Tendemos a hablar de ellos como de un corpus más o menos homogéneo, pero en su interior encontramos contenidos extremadamente diversos, y muy pocos son los que pueden ser utilizados por los sistemas editoriales tradicionales. Lo que creo que se puede hacer —y en esta dirección veo el futuro—es abrir las propias narraciones a la participación colectiva. Es un camino difícil porque se pierde el control total del proceso productivo, pero no podemos seguir pensando en un público que se limita a recibir lo que proponen los broadcasters.

Argumentos: La utilización de arquitecturas, dinámicas y estrategias propias de los juegos en otros ámbitos se llama gamification (ludificación o juegoización). La gamification puede servir para hacer más divertida una tarea o convertir un contenido aburrido en una apasionante aventura de descubrimiento. “La gamification lleva hasta sus últimas consecuencias ese famoso proverbio chino: «Dime algo y lo olvidaré. Enséñame algo y lo recordaré. Involúcrame y lo aprenderé”.

Conclusiones:

- Paralelismos entre las NT y las nuevas didácticas
- Escala de las habilidades del pensamiento.
- Investigar atomización.
- NT ¿Nueva forma de consumo que inspira los nuevos perfiles?

Valor del documento para la tesis: Detalla los cambios en la lectura y escritura investigados.

- Describe posibles cualidades de los perfiles.
- Modelo de motivación a la lectura/interacción
- Expande en conceptos como los de texto y competencias comunicacionales.

Bibliografía:

Scolari, C. (2013) Narrativas Transmedia: cuando todos los medios cuentan. Grupo Planeta. Barcelona, España.

Ficha 37:

Título original	<i>Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Xaquín Núñez Sabarís Ana María Cea Álvarez Ana Silva Dias
Año de la publicación	2019
Tipo de texto:	Revista especializada
Argumentos:	
<p>Como ha analizado Cunha (2011)² nos servimos de geografías imaginarias para crear una cierta cosmovisión y referencialidad cultural. A tal efecto, y teniendo en cuenta los propósitos que persigue este trabajo, ocupa un lugar indiscutible el texto literario, que ya no se perspectiva como una marca de naturaleza histórico-periodológica desde el punto de vista formativo o crítico, sino como una producción cultural que nos permite mapear nuestras identidades sociales o políticas, balizadas por marcos espaciales concretos. La literatura, en consecuencia, ocupa un papel dentro de la didáctica que se justifica fundamentalmente por ser una muestra relevante de nuestras producciones culturales, con una alta eficacia en su transversalidad para abordar en el aula nociones lingüísticas, sociales, interculturales o geográficas de la cultura.</p> <p>En consonancia, además, con la noción de la práctica cultural actual, que trasciende la mera recepción artística, se estimulan las posibilidades pos-productivas, en la línea del concepto de prosumidor defendido por Scolari (2013). Tal como ha sido desarrollado en otras propuestas de enseñanza de la literatura por tareas (Núñez, Cea y Da Silva, 2015), en la tarea final se pauta la transformación de los conocimientos adquiridos y la experiencia artística y lectora desarrollada hasta entonces, para generar un producto nuevo. Para ello, y dentro de la naturaleza multimodal del arte actual, también en la obra que se trabaja se optará por familiarizar al estudiante con la diversidad intermedial de las tipologías narrativas. En este caso, deberán elaborar, como resultado final de su aprendizaje, un guion para un cortometraje.</p> <p>Carvalho (2016), Kapp (2012) y Deterding, Dixon, Khaled y Nackle (2011) definen la gamificación como una técnica que recurre a mecanismos, situaciones y estrategias de juegos, en contextos no propiamente lúdicos, con vista a aumentar las capacidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y realización personal. Yu-Kai Chou (2016) revela, de forma práctica, las características que convierten la gamificación en atractiva para los estudiantes. En YuKai Chou (2016: 23), se presentan ocho funciones que desempeñan las técnicas de gamificación: La gamificación en el ámbito de la didáctica debe, en suma, incluir los aspectos sociales (vinculados a la competición) y los aspectos de recompensa (asociados al placer) a lo largo del proceso de aprendizaje del alumno. Por lo que las opciones de gamificación para una secuencia didáctica son casi infinitas.</p> <p>Procedimientos de gamificación: Establecer una lista de objetivos/tareas. Crear un sistema de recompensas para los objetivos/tareas alcanzados. Especificación del sistema de puntuaciones y elaboración de una tabla de puntuaciones. Cronómetro: indicación del tiempo disponible para la prueba</p>	
Conclusiones : Geografía Literaria y Booktrailer. Incluir como didácticas. Tareas ayudan a construir competencias.	
Valor del documento para la tesis: Ejemplo hipernuevo de apTacs: términos para comparar con las TICs. Aplicación al contexto educativo. Definición de gamificación.-Cuadro gamificación.	

Bibliografía:

Cea, A., Silva, A. y Núñez, X. (2019) *Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales*. Tejuelo: DESARROLLOS ACTUALES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (30). pp. 261-288 Zaragoza, España.

Ficha 38:

Título original	<i>La didáctica de la literatura en secundaria</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Francisca Trujillo Culebro
Año de la publicación	2018
Tipo de texto:	Revista especializada.
Argumentos:	
<p>Sardi (2005) dice:[...] cuando un estudiante produce una narración de imaginación a partir de la lectura de un corpus de texto no solo aparecen en la escritura conceptos vistos en los textos leídos a través de determinados sucesos narrados sino también se presentan saberes que posee el alumno y, por otro lado, se establecen relaciones con la experiencia personal de quien escribe y con temas de su interés. (p.116)</p> <p>-Conocer el corpus permite sugerir, recomendar textos, en función de los intereses de los estudiantes. Pero no solo esto, también es posible salvar resistencias de lecturabilidad ya que los textos que circulan, que leen los estudiantes no siempre son comprendidos. Aun cuando el material es seleccionado teniendo como base los perfiles lectores, el pacto con los textos a veces se difi culta. De aquí que el acompañamiento, la mediación resultan ser indispensables. Saber qué leen, cómo leen y cómo están construyendo significados permite intervenir y auxiliar antes, durante y después del proceso lector.</p> <p>Francisca</p> <p>-Existe cuestionamiento acerca de que si la literatura que se enseña es común y el de las posturas en relación a señalar que su enseñanza es a partir de un “contagio”. Cuestión que comparto, solo que todo contagio requiere tiempo de incubación, de gestación. El estudiante que se contagie plenamente por la literatura será un lector literario formado, pero para ello ha de haber seguido un proceso de enseñanza/aprendizaje que, en este caso, tiene lugar en las aulas, en el contacto cotidiano entre docentes y discentes con textos literarios que se leen.</p> <p>Una situación en la que tiene lugar una educación literaria es aquella en la que los actores escolares, docentes y discentes, interactúan con textos literarios bajo los principios generales que sugiere Colomer (1995): • Experimentación de la comunicación literaria. • Utilización de textos adecuados. • Implicación y respuestas de los lectores. • Interpretación compartida. • Progresión en interpretaciones más complejas. • Actividad favorecedora de la lectura. • Interrelación entre las actividades de recepción, reflexión y producción literarias. (Posible cuadro).</p> <p>-Sitiar significa cercar, rodear a alguien para cerrar todas las salidas y apoderarse de él o bien rendir su voluntad con la finalidad de que no logre salir, avanzar. Me parece que existen elementos que ponen sitio a la educación literaria en la medida que se erigen en cercados que no permiten su despegue: • Una teoría literaria que no acaba de aterrizar en el terreno didáctico, que no tiene entre sus consideraciones enlazar el estado de la cuestión de los estudios literarios con su didáctica, está sitiando las prácticas de lectura literaria. • Un currículum que no articula objetivos con contenidos y lo que propone es solo una información o historia literaria se convierte en la valla inmediata que impedirá conducir a una educación literaria. • Un escenario escolar en el que no se comenta lo que se lee o bien se comenta bajo un guión establecido que guía la interpretación de los textos en un solo sentido, valla en el terreno de la educación literaria. (Cuadro).</p>	

- Los adolescentes cuentan lo que les sucedió o sucede, relatan los acontecimientos que les son significativos, determinan también las causas de tales hechos y, sobre todo, si se trata de un "chisme" saben capturar la atención de sus oyentes porque comienzan con el clímax de la acción para detallar posteriormente el inicio, el desarrollo y el final.

Vemos así que el narrar es una facultad y necesidad humana. Los textos con trama narrativa permiten establecer una correspondencia entre esa necesidad humana de contar con los textos que también "cuentan" y están estructurados para cumplir una función literaria. Estos textos tienen como centro una acción en la que cobran importancia los personajes que la realizan o están involucrados y el marco dentro del cual esa acción se lleva a efecto.

- En ambos currículos aparece la literatura como un contenido programático con un enfoque principalmente historicista, aunque también está presente el de carácter estructuralista. Ninguno de estos enfoques tiene como marco una educación literaria y no busca la formación de lectores literarios (Pórtela, 2015).

- La tarea no estuvo exenta de problemas como el hecho de que los estudiantes no tenían por costumbre visitar una biblioteca y buscar textos en particular.

No obstante, la lectura efectiva dentro del aula se hizo posible, en ambos casos (preparatoria abierta y secundaria). El acompañamiento resultó ser clave para esto. Leer con ellos o para ellos despertó interés. En este sentido, estoy convencida que el fomento al hábito lector se parece mucho al cortejo amoroso, este se realiza poco a poco y se eligen con sumo cuidado los medios más eficaces para enamorar. Cuando interesa que alguien nos ame, le presentamos lo mejor de nosotros, lo conquistamos. Tenemos que estar enamorados de los libros para hacer que otros sean también seducidos, en particular por textos literarios.

-Del mismo modo en el que acompañamos y tratamos de hacernos indispensables para ese ser que nos interesa es factible para el proceso de lectura de textos literarios. La práctica de leer a los niños, por ejemplo, no debiera perderse aun cuando el niño deje de serlo. Leer a otros es un espacio íntimo que es necesario preservar.

-En esta línea quizá pensamos que está pasado de moda leer a los adolescentes, pero no es así. Si la literatura se enseñara a partir de este compartir lecturas, textos, tiempo y espacio seguramente lograríamos despertar el interés. Leer con los estudiantes, practicar juntos el ejercicio de la lectura posibilita el esfuerzo común que culmina en placer, el placer que proporciona el entendimiento cabal de un texto. Aprovechemos que la lectura está instalada en la escuela como debería estarlo en la sociedad mexicana. La escuela es uno de los circuitos sociales más amplios que permite la formación de lectores maduros. Existen otros circuitos, es verdad, el de los iniciados, el de la prensa, los best-seller, el de la ciencia. Cada tipo tiene su ámbito, su tiempo y su mediador específicos, pero no hay conexión entre estos circuitos, desafortunadamente. Es por ello que, Graciela Montes (1999, pp.110 y ss.) indica que son circuitos de lectura clausurada, entrampada.

-La lectura de escuela resulta trascendente, no solo porque cimienta, toda construcción futura de lectura sino, sino porque es, para muchos miembros de la sociedad, el primer y último circuito de lectura en que se les dará ocasión de insertarse.

Los principios fundamentales que sustentaron dicha actividad fueron: a) La didáctica de la literatura en secundaria tiene que ser vista como una entidad cristalizada en textos específicos y completos. b) La lectura de cuentos permite mostrar una totalidad narrativa susceptible de leerse en unos minutos, durante el tiempo de la clase. c) Los relatos correspondientes al siglo XX son los que mejor respondieron a los intereses de los adolescentes. d) La lectura de literatura dentro de las aulas propicia un espacio de recreación verdadera y apreciación estética.

-Ballester (1998) después de un recorrido histórico acerca de los diferentes acercamientos a la literatura desde diversas teorías, concluye: "[...] eso que llamamos literatura es un sistema complejo de comunicación que produce placer estético dentro de un vasto contexto de comunicación humana" (p.321).

La didáctica de la literatura sería así un posible conjunto de lineamientos metodológicos que posibilitan el acceso y comprensión de ese sistema no tan solo para disfrutarlo. El placer estético, el disfrute, el goce me parece fundamental en secundaria, pero no como sinónimo de sencillo o poco esfuerzo. La comprensión del fenómeno literario implica la facultad de entender, de penetrar.

Época también que ha sido invadida por los eslóganes "el placer de leer", "me divierto leyendo", como sinónimos de comodidad, de facilidad, en oposición a trabajo y esfuerzo que son propios de las prácticas lectoras. Apreciar me parece otro término conveniente porque denota un tipo de actividad en la que el docente muestra los caminos por los cuales se transita para pactar con un texto literario y disfrutarlo. Así comenzamos a movernos en arenas finas. Por un lado, entender a la literatura como un acto de comunicación y, por el otro, al docente como un mediador capaz de incentivar el hábito lector, mediante la lectura de ~~textos~~ ³³² literarios. Un lector, en el sentido que me interesa compartir, sería ante todo aquel ser humano que frecuenta los libros, que comenta lo que lee, que recomienda, que hace de la lectura no solo un tema de conversación sino que es una de sus actividades cotidianas. En este sentido, la cotidianidad también se rompe. El hábito de la lectura no implica necesariamente que todos los días se lea (aunque sería lo ideal) o que siempre hablemos de libros. Michèle Petit (1999) señala que los lectores también toman distancia, hacen pausas, pueden dejar de leer una temporada, para acomodar con mucho mayor ahínco la tarea

Conclusiones :

APRECIACIÓN COMO TÉRMINO ALTERNATIVO. Involucra lo intelectual y evade el facilismo.

-La didáctica se divide en 5 espacios: teoría de la lectura, teoría literaria, currículum, conocimiento de textos, cotidianidad.

-La práctica situada o el profesor situado como alternativa a Altamirano.

-El aula como principio y fin de la experiencia lectora. Thin ice. Atacada por horarios, factores internos y externos.

-La lectura no debe exotizarse, debe volverse cotidiana. Los imaginarios de lectura nos juegan en contra.

-Conocimiento del público y lectura DENTRO DEL AULA son fundamentales para la didáctica de la literatura.

-El texto debe ser un objeto que atraviese la vida del estudiante y que este utilice para penetrar en la literatura y en si mismo.

-La educación literaria no es posible desde el historicismo y desde el estructuralismo (descubriendo el agua tibia).

-El perfil lector como oportunidad y resistencia. Link a la comunicación estratégica.

-Enfoque de comunicación = literatura. El día a día como narración. El fenómeno de contar como ignorar que se hace/sabe.

-Del juego nace la explicación-Kaufmann. La estructura lúdica apoya la construcción de sentido.

-La oportunidad subyace en convertir la literatura en un espacio de socialización. Comunicación again.

-Texto de soporte/advertencia para el contagio de la literatura o las propuestas de las nuevas didácticas.

Valor del documento para la tesis: Crítica para el modelo del contagio literario y el hábito lector. Importante para tener claro los posibles tropiezos del modelo educativo.

Bibliografía:

Trujillo, F. (2018).Didácticas de la literatura en secundaria. Revista Amauta (32). pp.49-68. Barranquilla, Colombia.

Ficha 39:

<i>Título original</i>	Las TIC como elemento de cohesión en el desarrollo de la oralidad mediante el ABP. Un estudio de caso.
Nombres y Apellidos del Autor	Manuel Francisco Romero, Hugo Heredia Ponce, Ángel Ordóñez Cruz
Año de la publicación	2017
Tipo de texto:	Revista especializada.

Argumentos:

Estas herramientas, integradas a propuestas activas para el alumnado -como el Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante, ABP)-, deben concebirse como una propuesta para el desarrollo de las competencias educativas (Torres, 1994; Perrenoud, 1997; Zabala y Arnau, 2007; Puig y Martín, 2007; Escamilla, 2009; Feito, 2010; Lomas, 2010; Majó, 2010). **Desarrolladoras de competencias no facilitadoras del aprendizaje ni de su control.**

El aprendizaje competencial se ha convertido en una exigencia en la escuela actual (Pasut, Ferreyra, Fontana, Perett y Ariel, 2008) pues contribuye a la formación del alumnado desde una triple dimensión -ser, saber y hacer-. En este sentido, la cohesión que ofrecen las TIC (Pérez Gómez, 2012; Marqués, 2013) en el desarrollo de metodologías activas, como ABP, y la enseñanza de lengua desde el enfoque comunicativo (Guerrero y Caro, 2015), se erigieron en un diseño adecuado para afrontar nuestro objetivo.

La vida se configura cada vez más en red (Castells, 2006), por lo que, si hay que educar para la vida, hay que educar para internet. Esa función socializadora de la escuela que ya apuntó Durkheim (1979) sigue vigente, lo que ha cambiado es la sociedad y sus reglas.

Uno de los más extendidos y peligrosos (mitos) fue el de nativos digitales acuñado por Prensky (2001), que se ha ido desvirtuando con el tiempo. Es bien cierto que tanto los jóvenes como los niños actuales son usuarios de los nuevos medios tecnológicos de la información y la comunicación, pero ello no les hace intérpretes cualificados de sus significados (Salzano, 2015). Experto rutinario.

Por tanto, la escuela debe esforzarse en orientar a su alumnado en la demandada alfabetización digital, entendida no solo como el aprendizaje del uso funcional de estas tecnologías, sino también como el conocimiento de los significados y de las prácticas asociadas a dicha utilización con el fin de hacer un uso adecuado de ellas (Coll, 2009, 125). Se trata, en definitiva, de una redefinición de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, del proceder didáctico docente y de las vivencias del alumno. Para el necesario cambio en las escuelas respecto a las TIC, se requieren ordenadores y conexión a internet en las aulas, pero también una formación profunda como docentes profesionales adaptados a su tiempo capaces de incluir nuevos hábitos de trabajo, minuciosas planificaciones u optimizar los recursos digitales (Cassany, 2008). **DOCENTE MULTIDISCIPLINAL.**

Ante este panorama, es necesario (re)plantear la lengua en los centros educativos. Su enseñanza debe posibilitar acciones comunicativas en diferentes contextos (Lomas, 2010). Por esta razón, “la lengua debe concebirse como parte integrante de la vida en sociedad” (Jakobson, 1984, 15): el uso y la comunicación para el desarrollo social del sujeto. Dentro de esta necesaria transformación, se exige una coherencia entre los fines y los medios que empleemos, por lo que se antoja esencial incluir las TIC en este proceso de transformación, ya que ayudará a plantear dentro del aula “una metodología activa y lúdica, donde se dinamicen las cuatro destrezas comunicativas -leer, escuchar, hablar y escribir- planteando la conversación como base de la interacción en el aula” (Romero, Jiménez, De Gracia y Salvador, 2011:33).

Piaget describe el conocimiento como una actividad estructurante, construido por el propio sujeto a través de diferentes procesos que involucran el desarrollo, la maduración, la asimilación o la acomodación, entre otros, y siempre en interacción con su medio ambiente (Piaget, 1980).

Igualmente, relevante desde el punto de vista educativo fue la aportación de Vygotski (1979), que introduce el factor social en el aprendizaje y en la interacción con los demás para desarrollar en el individuo su conocimiento del mundo.

En este sentido, el ABP es una opción que ofrece un modelo en el que los estudiantes trabajan de manera activa, plantean, implementan y evalúan aprendizajes que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula (Martí, 2010). El aprendizaje por proyectos se erige, pues, en una herramienta ideal para el desarrollo de competencias en el alumnado y para dar respuestas a los retos del siglo XXI, orientándose siempre a la acción (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010), es decir, a las competencias. Desde un punto de vista metodológico, el trabajo por proyectos integrados permite dar una respuesta globalizada a las demandas educativas del alumnado; desarrollar competencias; ofrecer una formación polivalente capaz de adaptarse y dar respuestas a un mundo cambiante; incluir aspectos sociales, tecnológicos y científicos en la educación; u otorgar más libertad y autonomía al alumnado en su proceso de aprendizaje, entre otros muchos beneficios (Campos, 2002).

Conclusiones : -Se debe desbaratar la tradición lingüística perpetuada por la escuela.

-CASI 100 AÑOS DE ADVERTINOS DE LA EDUCACIÓN NECESARIA Y NO HA SUCEDIDO TODAVÍA.

-EL ABP resulta el método más integrador posible para responder a un aprendizaje de este siglo. Perfecto para integrar tics.

-Nuevamente: El aprendizaje no es monodisciplinar.

-Las materias de lengua deben estar orientadas a producir procesos de comunicación y enseñar cómo comunicar.

- Respecto a la metodología y la aplicación didáctica, se ha revelado que el trabajo por proyectos integrados y la implementación de las TIC son grandes potenciadores del aprendizaje competencial (en este caso comunicativo), ya que sitúan al alumnado en el centro de un proceso abierto y flexible, donde tienen autonomía y responsabilidad, y donde cuentan con posibilidades ilimitadas y oportunidades de reflejar su propio sentir gracias a las herramientas digitales.

-Las tics pueden ser una herramienta de motivación pues rescatan la cotidianidad (rutina) del alumno.

Valor del documento para la tesis: INVESTIGACIÓN QUE PRUEBA QUE ESTE MÉTODO ES EFECTIVO.

Didáctica: ABP. Ampliar.

Bibliografía:

Heredia, Ordóñez y Romero. (2017). Las TIC como elemento de cohesión en el desarrollo de la oralidad mediante el ABP. Un estudio de caso. Otoño (19). pp.31-41. Valencia, España.

Ficha 40:

<i>Título original</i>	<i>EL DISCURSO PEDAGÓGICO: LAS PREGUNTAS</i>
Nombres y Apellidos del Autor	Vázquez, Graciela.
Año de la publicación	2010
Tipo de texto:	Revista especializada.

Argumentos:

Los libros y artículos publicados en la última década, en los que se discute el enfoque comunicativo, se caracterizan por un discurso exhortativo que induce a los/las profesionales de la enseñanza a abandonar algunas de las pautas de la didáctica tradicional y a incorporar las NUEVAS exigencias de la comunicación real a la clase de lenguas extranjeras.

La segunda característica es el tono un tanto desilusionado que priva en la literatura existente y que responde a la comprobación de que, a pesar de la convicción que existe sobre las ventajas del enfoque comunicativo en el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que sigue ocurriendo en las clases todavía recuerda mucho las pautas de la enseñanza tradicional (Nunan, 1987).

Pero el problema de la controversia, la desilusión y la cautela no se resuelve ignorándolo. Si muchas de nuestras estrategias didácticas todavía siguen siendo tradicionales, a pesar de la existencia de manuales comunicativos y programas basados en objetivos funcionales, la razón debemos buscarla en nosotros mismos. Así como los cambios de leyes pueden sentar las bases para una sociedad mejor pero no producen de hoy para mañana al HOMBRE NUEVO, tampoco se puede esperar que los cambios de programas produzcan en un abrir y cerrar de ojos un tipo de enseñante distinto. Cambiar programas es más fácil que cambiar seres humanos (estemos en situación de aprender o enseñar). La prueba más contundente de la brecha que existe entre teoría y práctica son los estudios que se vienen realizando en el campo del DISCURSO PEDAGÓGICO (“classroom discourse”).

El discurso pedagógico es la interacción verbal que se produce entre la persona que enseña y la que aprende en el contexto formal de la clase, un contexto que se caracteriza, fundamentalmente, por la distribución desigual de poder / saber que existe entre ambas y por la presencia de convenciones mutuamente aceptadas. Son precisamente estas características las que determinan que el registro del discurso sea poco flexible y las que nos obligan a acudir a simulaciones para introducir muestras de lengua más variadas. A un nivel bastante alto de abstracción se puede decir que el discurso pedagógico cumple tres funciones comunicativas fundamentales:

A) Dar informaciones: que alguien aprenda algo. B) Obtener informaciones: que yo (enseñante) me entere de algo. C) Dar instrucciones: que alguien haga lo que yo (enseñante) quiero.

Dar información incluye todas las explicaciones de léxico y gramática más las de contenido. El recurso más frecuente parece ser la FRASE DECLARATIVA. Las estructuras gramaticales y los elementos de cohesión son los típicos del discurso científico. El TEXTO suele ser el monólogo más que el diálogo.

Obtener información se refiere, por lo general, a la comprobación de la comprensión en el sentido más amplio de la palabra y a la recopilación de elementos desconocidos. El recurso más frecuente parece ser la FRASE INTERROGATIVA, y las preguntas que se repiten, aquéllas cuya respuesta ya se conoce (respuesta manifiesta). (Este punto se desarrolla más adelante.)

Dar instrucciones debe entenderse en el sentido de organización de las actividades que hacen a la rutina de la clase en general y al modo de proceder como una tarea en particular. El recurso más frecuente parece ser el uso de IMPERATIVOS IMPLÍCITOS.

Concretamente -en el marco de lo que estamos discutiendo-, hay varios factores que obstaculizan o podrían crear barreras: - la personalidad de quien enseña, - el número de participantes en una clase, - el factor tiempo.

En cuanto al factor tiempo: todos/as sabemos hay personas (que aprenden y que enseñan) que parecen especializarse en falsas analogías: silencio = atención inmovilidad = concentración orden aparente = aprendizaje.

Por otra parte, un enfoque comunicativo debería extenderse más allá de la simple organización pragmática de los materiales. Comunicarse implica una interacción humana demasiado compleja que no puede ni debe reducirse a listas de nociones, funciones y actos del habla, aunque éstos constituyan los elementos a partir de los cuales estructuramos la comunicación.

Conclusiones: Cuadro para la tesis.

Contraste del discurso pedagógico vs el comunicacional para aprender lenguas.

Desventajas del discurso comunicativo.

Caracterización del discurso comunicativo y sus obstáculos.

Etapas del discurso pedagógico.

Valor del documento para la tesis: Cuadro para la tesis.

Definición y expansión del discurso pedagógico.

Enfoque/Giro comunicativo.

Bibliografía:

Vázquez, G. (2010). *EL DISCURSO PEDAGÓGICO: LAS PREGUNTAS*. Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. (11) pp. 305-316.

Entrevistas:

Anexo 2: Entrevistas Docentes:

Preguntas:	Resultados docentes	
	Respuestas: Byron Muñoz	Respuestas: Luis Miguel Alcívar
<p>¿Cuál es su percepción de la lengua y literatura como materia? ¿Con qué otras áreas del conocimiento cree que dialoga? ¿Involucra el uso exclusivo de textos literarios en su práctica?</p>	<p>La materia de lengua y literatura es el lugar para hacerse preguntas sobre el mundo, es de trasfondo exploratorio.</p>	<p>Creo que la lengua y la literatura son herramientas comunicativas que están infravaloradas. Son la forma en que uno aprende a transmitir el mundo, son una de las muchas maneras que tiene para materializar las ideas que conoce, las historias, su percepción. Creo que en la escuela, por parte de los padres se ve el aprender a leer y escribir como competencias no prioritarias, casi al mismo nivel en que se perciben como innecesaria la educación artística. Debería haber un equilibrio en cuanto a su importancia con respecto a las demás materias, las de ciencias duras. Siempre he estado de acuerdo con que estas dos áreas se den juntas, puesto a que lo que enseñan es a comunicar y de alguna manera es la materia en que se puede promocionar la lectura, mediante todo tipo de recursos que no necesariamente son literarios. Se deben crear más de estos espacios para leer.</p>
<p>¿Qué comprende para usted el acto de leer? ¿Cree que su relación personal con la lectura afecta o se ve reflejada en el trabajo con sus estudiantes?</p>	<p>Para mí la literatura siempre ha respondido a un goce. El problema es que dentro del contexto escolar la literatura se ha entendido como un antónimo a este. El plan de estudio, con sus lecturas obligatorias, limitadas al canon occidental es otro factor limitante. Para combatir esto me gusta hacer una encuesta de gustos antes de seleccionar los textos que creo que puedan ser relevantes para mis estudiantes. La pregunta más importante para mí es ¿Para qué quiero que lean este texto? En mi trabajo mi relación con la literatura responde al momento,</p>	<p>Para mí la lectura es algo así como un ritual, un momento de serenidad que me permito. Es un placer intelectual, saber que puedo descubrir nuevas ideas. Es un lugar de sorpresas, de descubrir y estudiar aquello que no se qué voy a encontrar. Me gusta investigar sobre aquello que voy a leer, lo cual lo hace algo contradictorio, pero es que tampoco me gusta decepcionarme con las lecturas. Con mis estudiantes siempre intento manejar aquello que llamo la envidia y el engaño. Tentarlos a leer creando historias grandilocuentes sobre el texto, generando expectativas, haciéndolos creer que están entrando dentro de lo</p>

	<p>a cómo me esté sintiendo y a cómo me haga sentir el texto, esa es la emoción que intento trabajar en el aula, que no necesariamente es la misma que vayan a sentir mis estudiantes, de ahí surge el contraste.</p>	<p>prohibido o lo desconocido, que sé que es algo que de inmediato irán y harán por su curiosidad. Esto es, en cierta forma, lo mismo que yo busco en una lectura. Pero finalmente, lo que busco es que adquieran mí mismo amor por la lectura, que amen los libros.</p>
<p>¿Cómo cree que debería enseñarse la materia de lengua y literatura y cuáles son las competencias que esta debería desarrollar?</p>	<p>Creo que es necesario alcanzar un punto medio que considere que recursos voy a necesitar (tecnológicos y competenciales) y cuáles son los que cuento. El método de aprendizaje debe ajustarse a esas posibilidades. Lo que sí puedo decir es que este método no puede prescindir de la opinión del estudiante. Si bien no existe fórmula para el éxito, no creo que la haya, no podemos dejar de lado la idea de que el estudiante tiene un derecho a un aprendizaje comprensivo en el colegio, lo que lleve a realizar reflexiones sobre la coyuntura. Un aprendizaje pluralista que lo catapulte a una visión más amplia de la sociedad. Si se quiere llegar a esto, el placer debería nacer desde la edad temprana, desde que son pequeños. Tener un libro debería ser tan importante como tener un electrodoméstico, porque a partir de ese libro podemos cuestionarnos todo aquello que conocemos, independientemente del entorno, creo que esa es la mayor posibilidad que nos brinda la literatura en particular.</p>	<p>El contexto educativo es crucial para el encanto o el desencanto con el texto. Por eso creo que es necesario que haya libertad con el trabajo del texto, no la hay. He detectado un problema y es que muchos docentes abordan el trabajo con el texto sin haberlo leído previamente ¿Qué se puede esperar entonces? El docente debería tener conocimiento de literatura y en primer lugar debería ser un lector. Creo que para acercarse al estudiante a un texto es necesario intencionalarlo, aterrizar al texto y qué se quiere extraer de él. Sin embargo existen muchas trabas, se carece de dirección, el sistema le teme a la rigurosidad, es laxo, no da lugar a que se cree un balance entre rigurosidad, creatividad y placer. Se enfoca en la gramática dura y eso no hace que el texto permanezca con el estudiante pues no lo impacta. Además, hace falta la vinculación con las nuevas tecnologías, contar con portales para promocionar la lectura, entender el texto como comunicación.</p>
<p>¿Cómo deberían abordarse los textos para hacerlos más cercanos al estudiante? ¿Cree que es importante conocer a su audiencia previo al trabajo con el texto?</p>	<p>La literatura puede descubrirse en el cine, en los videojuegos, hasta en las redes sociales, lo que sucede es que el alumno no sabe que se encuentra ahí y hay que ayudar a que él o ella lo descubran por si solos, a través de un texto. Ya te mencioné previamente que no se puede dejar de lado lo que piense el estudiante. El aprendizaje no puede prescindir de las</p>	<p>(Respondida en la pregunta anterior)</p>

	<p>identidades presentes en el salón creo que tanto en términos de dificultades como en términos de posibilidades. Por eso creo que debo saber a qué tipo de lector me enfrento.</p>	
<p>¿Cree que debería existir un canon preestablecido de lecturas o que estás deberían seleccionarse de acuerdo a los intereses del alumnado?</p>	<p>No creo que deberíamos pensar en crear un nuevo canon o deshacernos del canon actual, sino repensar las formas de realizar lecturas en torno a este canon, las nuevas formas en que se pueden presentar los contenidos a través de las nuevas teorías que han surgido, como las de género o el feminismo, por ejemplo. Se puede lograr una mezcla de lecturas canónicas y no canónicas, el problema surge cuando los programas de lectura demandan selecciones extensas de libros, que deben ser leídos de determinada manera. Se necesita implementar nuevos planes de lectura.</p>	<p>No creo que debería haber un canon de lecturas obligatorias, personalmente. No lo respetaría del todo. Pero eso es porque a mí me gusta ser sumamente selectivo con los textos que leo. Sin embargo, creo que también se puede plantear una manera en que cualquier texto pueda resultar interesante para el estudiante, sin embargo no se trabaja de esta manera, puesto a que los mismos libros de texto o las ediciones con las que se trabaja te orientan a trabajar de determinada manera “a modo Barney”. Aquello crea una desconexión con lo que se que les interesa a mis estudiantes. Por ejemplo, intento siempre relacionar las lecturas que elijo a las películas de moda, a las temáticas, a los videojuegos, para que partiendo de ese punto el interés suceda de manera espontánea.</p>
<p>¿De qué forma ha cultivado el hábito lector en sus estudiantes?</p>	<p>Intento contagiar el placer por la lectura. El gusto que yo tengo por un texto en particular, por eso tiendo a seleccionar, dentro de lo posible, textos que a mí me agraden, para poder presentárselos a mis estudiantes con ese mismo entusiasmo. No sucede lo mismo con las lecturas que se plantean de los programas educativos, donde te dicen qué debes leer, se dificulta también para mí profesor acercarlos a un texto que para mí resulta aburrido o que creo que no va a ser relevante ni para ellos, ni para mí. Si no puedo crear una motivación previa o generar una curiosidad por las formas que nos presenta el texto, entonces ese texto llegará de una forma vacía. Además se debe demostrar respeto por el trabajo que hace el docente, el</p>	<p>(La envidia y el engaño. Pregunta 2) Complemento: La literatura es un objeto que se presta naturalmente a la trascendencia, sea vista como el testimonio de una época o una gran obra literaria. Si bien es cierto que el texto puede resultar pesado para el estudiante se puede promocionar la lectura conectándola con audiovisuales. La lectura puede ser un medio de explorar aquello que es contemporáneo y no necesariamente el pasado al que aluden muchas veces los textos obligatorios. Esta lectura debe ser entendida como un pasatiempo, no como una obligación para que los estudiantes la entiendan como una alternativa a la que recurrir en su tiempo libre. La desventaja puede convertirse en una ventaja, se puede actualizar los contenidos a la vez que se realiza una conexión con los medios.</p>

	estudiante y que ha hecho el autor con el texto. El hábito lector para mi es el encuentro automático con el libro, no buscar constantemente qué leer, sino saber seleccionar aquello que quiero leer.	
Como docente de lengua y literatura. ¿Cuáles son los mayores obstáculos que enfrenta al enseñar esta materia?	La burocracia. Cumplir con un programa. Los programas no comprenden o no les interesa el interés del estudiante o la variabilidad, la espontaneidad. No hay una visión humanizadora de la literatura. Enseñamos para cumplir cronogramas. Además existe un monopolio editorial que dificulta el proceso de selección de textos coyunturales.	Aprender a trabajar alrededor de un tiempo limitado. Los niveles de atención de mis estudiantes, su apertura y la de la institución hacia nuevos formatos. La disposición del estudiante a trabajar. El control o falta de este sobre los contenidos. La presión de los padres de familia.
¿Percibe que su relación con los estudiantes afecta su labor docente? ¿Cuándo considera que el aprendizaje ha sido exitoso?	Si, creo que se puede llegar a tenerse afecto mutuo, sin necesariamente tener que entablar una relación de amistad que borraría cierta línea de respeto entre el profesor y sus estudiantes. Un vínculo planteado mediante la empatía influye mucho. Hace falta cultivar la empatía en nuestra educación. Como dije anteriormente, también es necesario conocer a mis estudiantes, saber qué están leyendo o por qué se interesan en determinado momento, cuando se tiene una relación positiva es más fácil que esas cosas salgan a la luz. Considero que he sido exitoso como docente cuando puedo notar, a través del tiempo el desarrollo del estudiante, cuando logro que un libro ayude a cambiar su forma de pensar y que este planteé sus propias lecturas, no guiadas por la teoría y de esas lecturas surge un diálogo que nos enriquece a todos, incluyéndome.	Me siento realizado cuando logro que el estudiante compre un libro por cuenta propia. Cuando este toma la decisión de leer. Cuando la lectura lo ayuda a cuestionarse el mundo y se nota la motivación que estos tienen. Algo que me gusta es cuando se llegan a cuestionar sobre el lenguaje en sí mismo, ese tipo de reflexiones metalingüísticas no suceden con frecuencia.
¿Qué función cumplen las nuevas tecnologías (TICs) en la enseñanza de la lengua y literatura? Si las ha aplicado como docente ¿de qué manera afecta el trabajo en el aula?	Creo que las TICs se han convertido en una herramienta de divulgación de la literatura. No creo que necesariamente, como dicen muchos, la	Si las aplico, pero creo que deberían aplicarse con cuidado. En muchas ocasiones los códigos de convivencia resultan muy limitantes en este sentido pues descartan el uso

	<p>banalicen, sino que representan el comportamiento que la enseñanza de esta debería tener, el de migrar hacia otras posibilidades. La tecnología es la herramienta que muchas veces teje puentes con las nuevas generaciones, que incluso nos da un punto de partida para presentarle el texto aun estudiante, sin embargo su aplicación puede fallar o no. Personalmente yo he aplicado el uso de redes sociales, creo que es imposible pensar actualmente en un aprendizaje que no las incluya. Hemos hecho roletweets que involucran la construcción de una narrativa sobre la vida de un personaje, un guión y mediante prácticas como estas se pueden establecer conexiones con los medios que van más allá de la literatura. Lo lúdico no excluye el rigor y creo que el maestro que se niegue a ir por este lado será un maestro condenado a caer en el estatus de inamovilidad de la literatura.</p>	<p>de los celulares por completo. Soy optimista en cuanto a su uso, pero creo que debería usarse solo en los momentos que sea indispensable. Hay que enseñar a utilizarlas sabiamente, no aplicar su uso solo para cumplir con un lineamiento que me dice que debo aplicarlas. Se deberían crear lineamientos de control y convivencia sobre su uso. En cuanto a literatura creo que estas son el vínculo entre esta y otros formatos. Hay que buscar la manera precisa en que estas pueden enlazarse, demostrándole así al estudiante las posibilidades infinitas de la literatura. También creo que es posible aplicar conceptos de otras materias a la literatura es posible, pero muy difícil debido a la ausencia de apoyo entre docentes que mucha veces limita qué tan interdisciplinarios podemos ser.</p>
<p>¿Cuál es su opinión del actual currículum y los lineamientos para la enseñanza de la lengua y literatura? ¿Lo considera mejorable o pertinente?</p>	<p>Los programas y los tiempos, como dije al principio. Que nos obliguen a reducir al estudiante a una calificación sin tomar en cuenta las diferentes formas de inteligencia y de éxito que existen. Además opino que son lineamientos que no saben lidiar con la variedad de formas en que un estudiante puede destacar, que no siempre se reflejan de manera notoria, que pueden ocurrir en el silencio. Se sigue considerando un aprendizaje memorista o historicista, incluso nacionalista que poco le importa ayudar a comprender al otro o aportar con una visión globalizada. No exponer al estudiante al mundo o a la nueva literatura. No se promueve tampoco un aprendizaje por medio de la memoria, de establecer</p>	<p>Debería haber mayor cohesión en cuanto a los contenidos, dentro de las planificaciones la literatura no debería verse desplazada, debería ser la protagonista. Creo que también sería pertinente que el texto no se presente como sugerencia, ni de manera fragmentada. Son los mismos lineamientos los que mantienen a la literatura en su baja estima, debido a que carecen de bases para considerarla como algo más. Además, creo que las tecnologías deberían considerarse como fuente de validación y exposición del trabajo del estudiante, ser usada como plataforma de difusión.</p>

conexiones por medio de lo conocido. Finalmente el aprendizaje se queda en la visión del Gobierno de turno, sin concretarse en la práctica en los colegios.

Anexo 3: Entrevista a Rina Vásquez:

Resultados entrevista Rina Vásquez	
Preguntas:	Respuestas:
<p>¿Cuál es su percepción sobre la actual relación entre tecnologías y educación? ¿Qué beneficios y obstáculos existen en su implementación?</p>	<p>Nos permiten aplicar algo que siempre digo. Si el estudiante puede hacer algo, déjalo que lo haga, el docente no tiene por qué intervenir. Las TICs ayudan a instaurar una educación para la comprensión, un aprendizaje comunicativo, tener mayores libertades de aprendizaje. Lo que si no se puede hacer es depender por completo de las TICs, que son solo facilitadoras, puesto a que nuestra realidad no siempre hace posible que las tengamos a la mano. No hay que ser dependientes de estas, sino intentar garantizar un aprendizaje de este tipo con aquello a nuestra disposición. Fomentan un aprendizaje creativo si, pero el aprendizaje creativo no necesariamente es dependiente de las TICs.</p>
<p>¿Qué TICs considera indispensables para ayudar a los procesos de aprendizaje?</p>	<p>Creo que más que precisar en una TIC específica creo que las TICs que se utilicen deberían integrarse dentro de la didáctica del flipped classroom o diseño inverso. Dentro del flipped classroom es posible implementar cualquier número de metodologías activas-participativas, de ABP que hagan uso de todas las tecnologías que pueden aplicarse. El flipped classroom va a depender como mínimo de una plataforma digital donde puede darse el aprendizaje asincrónico, donde se puede describir el proyecto, las acciones que deben realizarse o se puede conducir a otros sitios donde el estudiante puede acudir para adquirir la información necesaria. El enfoque de cualquier trabajo con las Tics, entonces, debería ser el de tener al estudiante como protagonista, como productor, a este no se le enseña, este aprende y ayuda a otros a aprender, por eso es clave que se enfoque en una actividad, en un hacer.</p>
<p>¿Cómo se puede facilitar la introducción de un grupo de estudiantes a un proceso de aprendizaje que utilice TICs? Los procesos de actualización representan un obstáculo tanto para instituciones, docentes, padres de familia y el alumnado ¿De qué maneras cree que se puede combatir estas resistencias al cambio?</p>	<p>Es una pregunta difícil... los obstáculos pueden venir por todos lados, sin embargo creo que la dificultad más difícil para dar ese paso está en el docente. Si el docente no demuestra entusiasmo, si no va y entusiasmo al estudiante por aquello que quiere hacer y lo que quiere lograr, no solo no funcionará un proceso de</p>

	<p>aprendizaje basado en TICs, sino que fallará cualquier proceso de aprendizaje. Algo más que es crucial es el uso de un lenguaje positivo o una pedagogía positiva que refuerce la imagen que el estudiante tenga de si mismo, si se instaura esta confianza y este entusiasmo, se podrá asumir cualquier modelo de trabajo, incluso uno obsoleto. De la misma manera el docente o los docentes, en este caso, podrían convencer a la institución de que su metodología es la apropiada y así ganarse el espacio para que sigan sus ideas.</p>
<p>¿Qué didácticas que hagan uso de las TICs considera más pertinentes para su aplicación en el aula? ¿Por qué?</p>	<p>A mi me gusta trabajar con Edpuzzle, Kahoots, hacer <i>roleplays</i>, utilizar pantallas y documentos colaborativos, desde los que pueda supervisar el trabajo de todos. También están Jumble, Mingle... en plataformas tenemos a Moodle, o Teams que ahora utilizamos en la universidad. Todas estas posibilidades son lo que constituyen un EPA. Yo optó por usarlas porque son las que me permiten gamificar el aula e impulsar la creatividad. Lo que debe observarse es cómo todas estas posibilidades que tenemos a nuestra disposición son pueden desarrollar las capacidades de los estudiantes, debemos, como docentes saber qué medio utilizar y para desarrollar qué competencia es más útil, existe la Taxonomía Digital de Bloom que nos habla como las TICs aportan al desarrollo. Son la herramienta con la que se media</p>
<p>Existe una crítica sobre si efectivamente un aprendizaje que integre a las TICs resulta en un mejor desarrollo del individuo. ¿Cuáles son los riesgos que existen al aplicar este tipo de procesos?</p>	<p>El proceso debe ser tomado en serio. Debe ser trabajo con madurez, con autonomía por ambas partes. Una de los riesgos es que las conexiones fallen, entre docente, escuela, profesores, con la materia. ¿Dónde se pierde esta conexión? Cuando el maestro no está dispuesto a aceptar que no tiene el control, cuando tiene miedo a perder el control intenta hacer hace lo posible para intentar recuperarlo y es ahí donde interfiere, donde impone su visión sobre la del estudiante y esto aplica para cualquier tipo de enseñanza. El aprendizaje tiene una función social, eso se sabe desde Vigotsky, por eso es el estudiante el que debe enseñar a sus pares, porque enseñar es aprender, en ese proceso comparte sus experiencias y logra comunicar. Por su parte, si el profesor es un mal comunicador será un mal profesor. Otro riesgo que se corre es el de asumir una visión instrumentalizada de las TICs, las TICs no son el aprendizaje, son la forma de potenciarlo. ¿Qué va a haber intento y error? Lo va a haber, pero los procesos</p>

	pueden irse puliendo y se pueden aprender también de aquello que el estudiante no alcanzó en determinado momento y que luego puede lograr.
¿Qué destrezas/habilidades/competencias se deben adquirir para abordar este tipo de estrategias de enseñanza?	Regreso sobre lo que te mencionaba del docente, la Taxonomía Digital de Bloom, que es un replanteamiento de su taxonomía original nos puede dar un modelo o lista de aquello que la sociedad necesita en la actualidad. Pero es el docente el que debe estar dispuesto a dejar ir, porque para él puede ser muy fácil apegarse a una experiencia que él tuvo en su infancia o su adolescencia y eso es lo que sería más fácil para todos. Sobre todo creo que el docente debería cambiar su imagen, verse como un educador emocional, porque el estudiante puede lograr alcanzar cualquier destreza, pero si este no lo reafirma, lo hace caer en estereotipos como el que dijiste, el del nativo digital, se va a creer estos estereotipos con el tiempo y no se va a creer capaz de desarrollar estas habilidades.
¿Cómo ha cambiado la introducción de las nuevas tecnologías a los espacios de aprendizaje?	El aula de clases nunca ha existido como tal. La escuela la adoptó como un espacio hace relativamente poco, si pensamos en la Grecia clásica, por ejemplo, vemos que el aprendizaje sucedía al aire libre o que era posible en cualquier espacio. Las nuevas tecnologías nos ayudan a recuperar esta visión original del espacio educativo.

Anexo 4: Entrevista Cecilia Loor:

Resultados entrevista Cecilia Loor	
Preguntas:	Respuestas:
¿Cómo han cambiado los desarrollos teóricos la percepción de la materia de lengua y literatura a través del tiempo?	Creo que hemos pasado a una visión más complementaria de la lengua y literatura. Pensándola propiamente como materia. Si bien podrían estudiarse por separado, como solemos hacer en literatura, el punto en que se unen es que ambas trabajan con la capacidad de expresividad del ser humano. La realidad nos arrastra al cambio, por ejemplo, la pantallización hacia el infinito.
¿De qué manera han cambiado las formas de escritura y lectura?	Lo más importante para comprender la escritura y la lectura es la no normatividad de la lengua. Por más que una malla curricular o unos lineamientos intenten dictarme una función específica de las mismas o tengan su propia definición, se debe comprender que en la realidad estas no están sujetas a ninguna norma. Que el cambio que se produce es constante e impredecible, es la persona, incluso considerando casos particulares la que dicta la manera en que se

	<p>escribe y se lee, es algo muy personal, de la misma manera el aprendizaje de estas dos destrezas es múltiple.</p>
<p>¿Para qué sirve o cuál es la utilidad de aprender lengua y literatura hoy en día?</p>	<p>Tengo que generalizar, porque la literatura en particular es un arte y todo arte es una necesidad, puesto a que complementa los currículos de aprendizaje y a la profesionalidad. Esto se debe a que es una herramienta de pensamiento crítico que, por medio de la tecnología puede lograr un abordaje de la realidad. Dicho eso creo que la lengua no debería verse desde una perspectiva utilitaria, sino como proyecto comunicativo alejado de la academia. Lengua y literatura son dos proyectos separados no son solo vehículos para el aprendizaje. El orden imaginario que se impone desde las planificaciones curriculares no toma en cuenta las predilecciones de los estudiantes, debería, pues estas predilecciones son las que conducen al estudiante a recitar, escribir, teatralizar, etc. Las políticas de enseñanza son políticas de gobierno. representan su ideología, debería existir una independencia.</p>
<p>¿Cómo se puede mantener relevante a la lengua y literatura en una época que nos presenta con nuevos formatos narrativos? ¿Cómo se entiende el término “texto” hoy en día?</p>	<p>El contexto siempre es la base de todo aprendizaje. La literatura, en ese sentido, tiene la capacidad de siempre responder a la realidad y a sus muchas complejidades. Creo que en términos de su aprendizaje este debe ser múltiple y sostenible, en esa multiplicidad debe estar considerada nuestra visión actual del texto. Sea este literario o perteneciente a otro medio, sus capacidades. El texto ya no es el texto escolar. El texto es contexto, hipertexto, pretexto. Se nos quedan cortas las definiciones antiguas de texto. Por eso siempre hay que contextualizar el término. Hay que estar atentos a las posibilidades de los nuevos formatos para la enseñanza, es útil considerar en estos términos que el texto es algo que no se improvisa, sino que se selecciona.</p>
<p>¿Qué competencias y sensibilidades se pueden cultivar por medio de la literatura de manera exclusiva? ¿Cómo aportan estas al desarrollo del lector?</p>	<p>Es bien sabido desde Barthes que el texto produce o debería producir placer en el lector. Yo me cuestiono esta idea de la noción del placer del texto, para mí este placer no necesariamente es un goce, puede ser el impacto, la confusión, el extrañamiento que una persona puede sentir al concluir una lectura. El placer es algo que entendemos como separado de una naturaleza política, pero el estudiante puede aproximarse a comprender la naturaleza política del texto y por ende, de la realidad, cuando aprende a leer críticamente. Puede darse cuenta de que el texto reafirma dicha creencia mediante la experiencia que te transmite, el texto debe representar un ejercicio mental que acompañe ese placer para finalmente aterrizar en esto.</p> <p>El ser humano nace narrativo, sin embargo esta relación con el lenguaje tiende a romperse, sea porque su contexto económico le dificulte al acceso a</p>

	<p>la lectura, al contagio literario, o porque se le quite su derecho a leer, en este sentido la literatura puede seguir siendo vista como un campo de estudios “para privilegiados” cuando en realidad es natural. No creo que se pueda llegar al estudiante por medio de la linealidad de las destrezas.</p>
<p>¿Considera que es compatible la enseñanza de la lengua y literatura con el uso de las nuevas tecnologías? ¿Por qué?</p>	<p>Más que pensar en si son compatibles diría que hay que pensar en las posibilidades que tiene la unión de estas. Si bien es cierto que la literatura ayuda al desarrollo de todas las áreas del lenguaje, para mí su principal fortaleza que nos permite tener acceso a los mundos posibles, nos los presenta y en el acto de escribir se los va descubriendo. En lo que respecta a la educación creo que el primer paso, mucho antes de lo que concierne a hacerse o no con los recursos tecnológicos es tener a la gente adecuada. Gente que piense de igual manera, que comparta los conocimientos y el entusiasmo por hacer las cosas bien y de determinada manera, de lo contrario sería imposible realizar la imagen de una escuela en que se enseñe literatura por medio de las herramientas tecnológicas, esto simplemente no es posible sin los sujetos que deseen el cambio en primer lugar. No es cuestión de solo tener optimismo, quizá se necesita una dosis de ilusión. La lectura es un abismo continuo, la tecnología potencia la exploración de este abismo.</p>



**Presidencia
de la República
del Ecuador**



**Plan Nacional
de Ciencia, Tecnología,
Innovación y Saberes**



SENESCYT
Secretaría Nacional de Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Bastidas Delgado Daniel Alberto**, con C.C: # 0930801311 autor/a del trabajo de titulación: previo a la obtención del título de **Giro comunicativo: nuevas didácticas del aprendizaje de Lengua y Literatura para bachillerato** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, **29 de agosto de 2020**

F. _____
Bastidas Delgado Daniel Alberto
CI: 0930801311



REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE TITULACIÓN

TEMA Y SUBTEMA:	Giro comunicativo: nuevas didácticas del aprendizaje de Lengua y Literatura para bachillerato		
AUTOR(ES)	Bastidas Delgado Daniel Alberto		
REVISOR(ES)/TUTOR(ES)	Rada Cortés Elsa María		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
FACULTAD:	Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación		
CARRERA:	Comunicación Social		
TÍTULO OBTENIDO:	Licenciado en Comunicación Social		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	29 de agosto de 2020	No. DE PÁGINAS:	349
ÁREAS TEMÁTICAS:	Comunicación, Literatura, Pedagogía		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	<i>pedagogía, discurso, comunicación, multimodalidad, tecnologías, transmedia</i>		
RESUMEN/ABSTRACT:	<p>El objetivo de este trabajo es la presentación de las nuevas didácticas del aprendizaje de Lengua y Literatura, en el área de Bachillerato, teniendo como base el giro comunicativo de la pedagogía. Este enfoque, cuya relevancia se acrecienta conforme el desarrollo de nuevas tecnologías comunicativas, cambia nuestra forma de pensar el lenguaje, la comunicación y las relaciones en el mundo interconectado y exige una respuesta comunicativo-pedagógica para asegurar que la educación a nivel nacional prepare a los individuos para esta compleja realidad. Ha sido necesario indagar en los contenidos teóricos y discursivos acerca de los modelos que permitan renovar el aprendizaje de esta materia, así como en los perfiles requeridos tanto de estudiantes como docentes para abordar este desafío y los recursos tecnológicos indispensables para la aplicación de estos modelos de aprendizaje. Para el cumplimiento de estos objetivos se llevó a cabo una investigación bibliográfica de más de 40 fuentes especializadas proveyendo al presente trabajo del corpus teórico necesario para respaldar la aplicación de las didácticas sugeridas. Asimismo, se procedió a realizar 4 entrevistas a docentes del área para reforzar los conocimientos adquiridos mediante un soporte práctico obtenido a partir de su experiencia docente. La información recogida luego fue contextualizada dentro de la realidad tecnológico-educativa ecuatoriana, tomando en cuenta el contexto pandemia. Este trabajo contiene la presentación de 4 didácticas multimodales que se ajustan a los predicados teóricos revisados, así como la elaboración de los perfiles necesarios de docentes y estudiantiles para embarcarse en esta práctica.</p>		
ADJUNTO PDF:	SI <input checked="" type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Teléfono: +593-4-0979195050	E-mail: danielbastidas@gmail.com	
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN (COORDINADOR DEL PROCESO UTE)::	Nombre: León Molina María Auxiliadora		
	Teléfono: +593-4-0985806729		
	E-mail: maria.leon10@cu.ucsg.edu.ec		
SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA			
Nº. DE REGISTRO (en base a datos):			
Nº. DE CLASIFICACIÓN:			
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):			