

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

**MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN DIGITAL INTERACTIVA – MODALIDAD A
DISTANCIA**

TÍTULO: Explorar lo sonoro. Alfabetizaciones transmedia en la Universidad Nacional
Arturo Jauretche.

AUTORA: Lic. María Victoria Gagliardi

DIRECTOR: Dr. Francisco Albarello

Fecha de presentación:

4/10/2022

Índice

- ❖ [Resumen.](#)
- ❖ [Abstract.](#)
- ❖ [Agradecimientos.](#)
- ❖ [Capítulo 1. Puntos de partida.](#)
 - [1. 1. La relación entre educación, medios y tecnologías digitales desde los estudios culturales.](#)
 - [1.2. Prácticas educativas desde una nueva ecología mediática.](#)
 - [1.3. Las tecnologías de la comunicación en las prácticas de enseñanza. Estudios sobre las tecnologías en la educación.](#)
 - [1.3.1. Las tecnologías como escenario educativo.](#)
 - [1.4. Nuevas mediaciones para pensar la educación universitaria, aquí y ahora.](#)
 - [1.4.1 Nuevos ecosistemas, nuevos alfabetismos.](#)
- ❖ [Capítulo 2: Repensar la clase universitaria.](#)
 - [2.1. De los Alfabetismos mediáticos al transmedia literacy: nuevas mediaciones para pensar la educación universitaria, aquí y ahora.](#)
 - [2.2. Enseñanza y alfabetización transmedia en la universidad.](#)
 - [2.3. La educación universitaria en el ecosistema mediático.](#)
- ❖ [Capítulo 3: Situar la escena: estudio de caso de Prácticas Culturales.](#)

- [3.1. Análisis de encuestas sobre condiciones tecnológicas de las y los estudiantes de 2020.](#)
 - [3.1.1. Sobre el uso de dispositivos tecnológicos y conectividad.](#)
 - [3.1.2. Sobre la alfabetización digital y habilidades.](#)
- [3.2. Análisis de encuesta de finalización de cursada.](#)
 - [3.2.1. Disponibilidad tecnológica.](#)
 - [3.2.2. Uso del campus virtual.](#)
 - [3.2.3. Sobre la experiencia de cursada.](#)
- [3.3. Conclusiones.](#)

- ❖ [Capítulo 4: Explorar lo sonoro.](#)
 - [4.1. La clase universitaria como experiencia. Aulas extendidas, aulas alteradas.](#)
 - [4.2. Explorar los alfabetismos transmedia en la Universidad Nacional Arturo Jauretche.](#)
 - [4.3. De la pantalla al oído. Una vuelta a lo sonoro.](#)
 - [4.3.1. El *podcast* se abre camino.](#)
 - [4.3.2. Experiencias y experimentaciones en la UNAJ en el marco de la pandemia.](#)

- ❖ [Capítulo 5: Cultura \(oral\) para principiantes.](#)
 - [5.1. De la radio educativa al *podcasting*. Exploraciones y caracterizaciones.](#)
 - [5.2. Radiografía del *podcast*. Elementos y usos educativos.](#)
 - [5.3. Claves para construir un relato sonoro.](#)

- [5.4. Fundamentación de una propuesta educativa situada.](#)
 - [5.4.1. Objetivos de la maqueta](#)
 - [5.4.2. Diseño y aplicaciones](#)
- [5.5. Guiones](#)
- [5.6. Acceso a contenido](#)

- ❖ [Capítulo 6: Conclusiones.](#)

- ❖ [Bibliografía.](#)

- ❖ [Anexo.](#)

Índice de imágenes

- ❖ Imagen 1. Encuestas analizadas.
- ❖ Imagen 2. Logotipo de la serie Cultura para Principiantes
- ❖ Imagen 3. Ejemplo de aplicación del logotipo en plataformas.

Índice de gráficos

- ❖ Gráfico 1. Dispositivos de preferencia para el cursado de la materia Prácticas Culturales
- ❖ Gráfico 2. Dispositivos personales o compartidos con algún otro miembro de su familia
- ❖ Gráfico 3. Dificultades en el uso de herramientas informáticas
- ❖ Gráfico 4. Experiencia en el uso de correo electrónico

- ❖ Gráfico 5. Experiencia en lectura de textos académicos
- ❖ Gráfico 6. ¿Cuántas veces a la semana se conectarán al campus virtual de Prácticas Culturales?
- ❖ Gráfico 7. Cantidad de materias en las que se inscribieron las y los estudiantes encuestados
- ❖ Gráfico 8. Principales dificultades socioambientales
- ❖ Gráfico 9. Aplicaciones y redes sociales de preferencia
- ❖ Gráfico 10. Frecuencia con la que se consultan medios periodísticos en internet
- ❖ Gráfico 11. Experiencia en manejo de herramientas informáticas
- ❖ Gráfico 12. Estudiantes que finalizan la cursada, clasificados por sexo
- ❖ Gráfico 13. Estudiantes que finalizan la cursada, clasificados según edad
- ❖ Gráfico 14. Dispositivo utilizado para gestionar la cursada de Prácticas Culturales
- ❖ Gráfico 15. Dispositivos compartidos en el hogar
- ❖ Gráfico 16. Estado de la conexión en estudiantes encuestados
- ❖ Gráfico 17. Formas de acceso al campus virtual de Prácticas Culturales.
- ❖ Gráfico 18. Frecuencia de ingreso al aula virtual.
- ❖ Gráfico 19. Evaluación del recorrido en Prácticas Culturales.
- ❖ Gráfico 20. Valoración de los elementos presentes en el campus virtual (Primer cuatrimestre 2020)
- ❖ Gráfico 21. Valoración de los elementos presentes en el campus virtual (Segundo cuatrimestre 2020)
- ❖ Gráfico 22. Valoración de las propuestas de trabajo grupal en la virtualidad (Primer cuatrimestre 2020)

❖ Gráfico 23. Valoración de las propuestas de trabajo grupal en la virtualidad (Segundo cuatrimestre 2020)

Resumen

Como objetivo general, esta tesis propone **analizar las alfabetizaciones transmedia de las y los estudiantes de primer año en la Universidad Nacional Arturo Jauretche para construir una serie de materiales educativos en formato *podcast* que propicien aprendizajes significativos y situados**. A raíz de esta premisa se desprenden los siguientes objetivos específicos: identificar experimentaciones didácticas mediadas por tecnologías digitales en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) durante 2020 a partir del trabajo en la materia Prácticas Culturales, conocer cuáles son las habilidades que desarrollan las y los estudiantes de Prácticas Culturales en la UNAJ, y diseñar un proyecto colaborativo e interactivo que involucre alfabetizaciones transmedia en el marco de las propuestas de trabajo de la materia.

Este trabajo desarrolla una investigación bibliográfica en los capítulos 1 y 2 y se construyó un marco teórico que permitió situar conceptualmente el escenario educativo actual en la universidad. Se buscó que este desarrollo tuviera en cuenta las condiciones de enseñanza y aprendizaje post pandemia, a la vez que recuperara las mediaciones tecnológicas que intervienen en estos procesos para analizar el ecosistema mediático actual.

El tercer capítulo se realizó una investigación basada en una metodología cuantitativa que recuperó informaciones acerca de las condiciones de cursada de las y los estudiantes de la materia durante la virtualización de 2020. Estos datos permitieron reconocer las competencias digitales de las y los cursantes de Prácticas Culturales, así como las condiciones materiales en las cuales desarrollaron sus cursadas.

Los capítulos 4 y 5 suponen la inmersión de la propuesta en el mundo de las narrativas sonoras, comprendiendo que son un espacio fundamental para la exploración de la innovación educativa en la educación superior. En el quinto capítulo, además, se describe la propuesta de maqueta que acompaña esta tesis y que permite poner en práctica concreta la reflexión abordada en este trabajo.

El sexto y último capítulo recupera los aprendizajes y recorridos realizados, a la vez que abre nuevas preguntas posibles para pensar lo educativo en escenarios de

enseñanza y aprendizaje híbridos, que alteran las condiciones de la clase tradicional.

Conceptos clave: ecología de medios, alfabetizaciones transmedia, producción sonora, podcast educativo, educación superior.

Abstract

As a general objective, this thesis proposes to analyze the transmedia literacies of first-year students at the Universidad Nacional Arturo Jauretche in order to build a series of educational materials in podcast format that promote meaningful and situated learning. As a result of this premise, the following specific objectives are derived: to identify didactic experimentations mediated by digital technologies at the Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) during 2020 from the work in the subject Cultural Practices, to know which are the skills developed by students of Cultural Practices at UNAJ, and to design a collaborative and interactive project involving transmedia literacies within the framework of the work proposals of the subject.

This work develops a bibliographic research in chapters 1 and 2 and a theoretical framework was built to conceptually situate the current educational scenario at the university. It was sought that this development would take into account the conditions of teaching and learning post pandemic, while recovering the technological mediations involved in these processes to analyze the current media ecosystem.

The third chapter was a research based on a quantitative methodology that retrieved information about the course conditions of the students of the subject during the virtualization of 2020. These data made it possible to recognize the digital competences of the Cultural Practices students, as well as the material conditions in which they developed their courses.

Chapters 4 and 5 involve the immersion of the proposal in the world of sound narratives, understanding that they are a fundamental space for the exploration of educational innovation in higher education. The fifth chapter also describes the

model proposal that accompanies this thesis and that allows putting into concrete practice the reflection addressed in this work.

The sixth and last chapter recovers the lessons learned and the paths taken, while opening new possible questions to think about education in hybrid teaching and learning scenarios, which alter the conditions of the traditional classroom.

Key concepts: media ecology, transmedia literacies, sound production, educational podcast, higher education.

Agradecimientos

La universidad pública es un espacio en el cual me he desempeñado desde hace más de 20 años como estudiante, como docente y como investigadora. La posibilidad de formarme como parte de este proyecto académico, cultural y político me convoca, también, a retribuir todo lo recibido y aportar con esta Tesis a la reflexión sobre nuestra tarea docente y la formación de profesionales con capacidad crítica y compromiso con su comunidad.

Este trabajo implica una tarea individual pero también colectiva: no hubiera sido posible sin el acompañamiento de mi compañero Tomás, que fue mi gran aliado y sostén (además de crítico implacable). Quiero agradecer además a mi hijo Lorenzo, que tuvo que ceder por largas horas a su mamá para que este proyecto por fin tome forma. Y también al resto de mi familia, que siempre están presentes.

El Dr. Francisco Albarello fue mi guía y referencia para continuar una tarea que fue atravesada por múltiples obstáculos personales y profesionales. Gracias a su atenta mirada, sus palabras de aliento y su paciencia infinita.

Laura Itchart y Juan Donati, coordinadores de Prácticas Culturales, hicieron que gran parte de este trabajo fuera posible, abriéndome las puertas para investigar y reflexionar en relación a las prácticas de enseñanza en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. A ellos estaré siempre agradecida. También saludo especialmente a mis compañeras y compañeros de cátedra que formaron parte del equipo de virtualización durante la pandemia: Paloma Catalá Del Río, Gisela Longobucco, Hernán Longobucco y Leonardo Rueda; y a todas y todos los más de 60 profesoras y profesores que componen nuestra cátedra.

Esta Tesis corona un camino que comencé en 2018 y que me llenó de satisfacciones. Quiero agradecerles al equipo de la Maestría en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario por la generosidad y el aprendizaje: Fernando Irigaray, Sebastián Castro Rojas, María Cristina Alberdi, Anahí Lovato, Gisela Moreno, Vanina Lanati, Analía Martínez Fittippaldi, Patricio Irisarri y todas y todos los docentes de la carrera.

Capítulo 1. Puntos de partida

Analizar la enseñanza como una forma de comunicación implica reconocer múltiples aspectos de negociación y diálogo atravesados por mediaciones culturales y tecnológicas. Para esta tesis, focalizar en la dimensión comunicacional de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la universidad a partir de un caso de estudio implica recuperar sus prácticas para analizarlas con foco en los modos de construcción del conocimiento.

1.1. La relación entre educación, medios y tecnologías digitales desde los estudios culturales.

La sociedad de la información (Castells, 1999) constituye el marco contextual de los fenómenos que vamos a analizar, procurando reconocer en ella las fuerzas económicas, políticas y culturales que se ponen en tensión (Buckingham, 2008:38). En este escenario, la expansión y omnipresencia de las tecnologías digitales en las actividades sociales y económicas se suma a la aparición de nuevas ecologías que interpelan a la cultura letrada y transforman los modos de acceso al conocimiento y los modos de circulación de saberes. El enfoque de esta tesis estará encuadrado en la confluencia de campos de conocimiento como la comunicación digital interactiva, la ecología de medios, la tecnología educativa y la didáctica.

La atención de esta investigación estará centrada en el ámbito de la enseñanza universitaria. Consideramos que, hoy, la clase se presenta como un espacio con alta disposición tecnológica (Maggio, 2012) a partir del entrelazamiento de diversas interfaces (Scolari, 2018), temporalidades y estrategias de trabajo en el aula. En los últimos años la experiencia educativa en la universidad se ha transformado y estos cambios proponen nuevos desafíos: hemos incorporado tecnologías que enriquecen la experiencia de aprendizaje a partir de lenguajes audiovisuales e interactivos y que facilitan el acceso a fuentes virtualmente infinitas de información. A su vez, incluimos en nuestra práctica cotidiana otras tecnologías que extienden el tiempo y espacio de la clase como los grupos de *Facebook* o de *WhatsApp* con los estudiantes y entre docentes, comunicaciones por correo electrónico, aulas virtuales o extendidas, entre otras. En este escenario cabe preguntarse cuáles son los

sentidos que sostienen la inclusión de las tecnologías en la clase universitaria y de qué manera se construye, difunde y reconstruye el conocimiento.

La humanidad ha configurado a lo largo de los siglos una serie de artefactos que podemos denominar del orden de lo cultural, de los modos de producción, y también, por supuesto, del orden de lo tecnológico (Burbules, 2001). Estos últimos, siguiendo a Raymond Williams (1982), son objetos materiales que a su vez se constituyen como objetos sociales mediados por prácticas hegemónicas y luchas de poder (Murolo, 2014:51). Las tecnologías, por lo tanto, son ambientes en los que circulan mercancías institucionalizadas en regímenes de consumo y usabilidad prescritos donde el mercado, el Estado, la moda, entre otros, se desenvuelven y en el que las y los usuarios proponen usos posibles.

En este sentido, la mirada epistemológica de los Estudios Culturales que propone Williams (1982) nos permite pensar que las tecnologías alteran nuestro mundo por ser, a la vez, determinadas socialmente y constituirse como determinante social. Bajo esta perspectiva dialéctica, para preguntarnos sobre los modos de apropiación de las tecnologías tenemos que concentrarnos en las maneras de decodificar esas prácticas (Hall, 1980). Esta preocupación, centrada en los usos sociales de las TIC, está enfocada a analizar una práctica comunicacional en la que se distinguen codificaciones dominantes, negociadas o de oposición (Hall, 1980), es decir que hay una tensión permanente en la hegemonía de los sentidos que producen y despliegan los usos de las tecnologías.

En los últimos años, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación a los ámbitos educativos ha conformado una constante preocupación de las autoridades y las comunidades educativas, y como reflejo de ello podríamos contar múltiples ejemplos de programas y políticas públicas destinadas al desarrollo de alfabetizaciones específicas para fortalecer habilidades vinculadas con lo digital. En este devenir, la virtualización forzosa de 2020 en todo el sistema educativo aceleró y complejizó la trama de estas mediaciones tecnológicas.

Estas preocupaciones, que tienen como último fin aportar a la construcción de una ciudadanía comprometida, crítica y soberana, focalizan su atención en promover aprendizajes significativos que recuperen las motivaciones de la comunidad y aprovechen estas inquietudes para orientar la producción de conocimiento en un

contexto donde las tecnologías no son neutrales (Cobo, 2018). A continuación intentaré desarrollar algunos de los desafíos actuales de la educación universitaria en este ambiente cultural-mediático, con el fin de incorporar los aportes de la teoría de la ecología de medios para reconocer cuáles son las tensiones existentes.

1.2. Prácticas educativas desde una nueva ecología mediática.

El modelo educativo clásico, centrado en las universidades en el renacimiento y en el sistema escolar moderno durante los siglos XIX y XX, ubicó a las instituciones educativas en el centro de la escena para favorecer el aprendizaje profesional y técnico bajo un modelo hegemónico que privilegió la educación bancaria (Freire, 1970). En el modelo moderno, la centralidad del docente como actor principal de la educación estaba acompañada por una tecnología que monopolizó el acceso al saber: el libro. Sin embargo, durante el siglo XX la necesidad de resolver la permanente tensión entre las fronteras de la escuela (adentro y afuera) caracterizó la innovación pedagógica y las nuevas alfabetizaciones (Albarello y Mihal, 2018:3).

La noción de alfabetización mediática surge en Europa y América del Norte, aunque desarrolló una fuerte participación en América Latina a partir de los enfoques críticos que se preocuparon principalmente por los contenidos potencialmente negativos de los medios de comunicación. Sin embargo, a partir de estas iniciativas se potenció la innovación pedagógica al incorporar proyectos de producción de contenidos mediáticos desde las instituciones educativas, traducidas no sólo en programas o materiales mediáticos publicados sino también en proyectos de publicaciones escolares, habilitando el pasaje de la lectura crítica a la producción (Albarello y Mihal, 2018:3).

En el escenario actual, asistimos a la transformación del ecosistema comunicacional en el que se originó la alfabetización mediática. Las condiciones materiales para el acceso al saber se han transformado frente a la posibilidad de acceder a múltiples espacios, entendidos como entornos donde existe interacción y en los que el conocimiento circula (Burbules, 2014). Para conocer mejor los desafíos de este nuevo modelo educativo es necesario revisar cuáles han sido sus acuerdos comunicacionales, transformados a la luz de la evolución mediática.

En este contexto los aportes que surgen en la teoría de la ecología de medios (Scolari, 2013) permiten comprender las características del ambiente que conforma el ecosistema mediático actual, caracterizado por un sistema de producción y consumo cada vez más interactivo y que apela a la participación. En esta cultura participativa los contenidos mediáticos se convierten en un flujo que se recibe de diferentes modos y se transforma a partir de la iniciativa de los públicos, quienes intervienen sobre ellos (Jenkins, 2008).

La ecología de los medios (Scolari, 2015: McLuhan, 1994) como perspectiva teórica entiende que los medios configuran ambientes que alteran la percepción de lo que nos rodea, dando forma a determinadas maneras de acceder a la información. En este marco, el concepto de co-evolución mediática permite reconocer a los medios como especies que se adaptan, se transforman y se influyen entre sí dentro de un ecosistema para desarrollar un lenguaje y estilo propios. En este sentido, mientras durante el siglo XX se consolidó el modelo de comunicación de *broadcasting* (uno-a-muchos), que comprende la construcción de mensajes como un *commodity* informativo al que llamamos contenido, en el siglo XXI está siendo desplazado por el modelo reticular de la red (muchos-a-muchos), donde los medios construyen un flujo informativo personalizado algorítmicamente que está haciendo desaparecer la linealidad del proceso informativo y la pasividad de las audiencias (Albarello, 2017:222). En este contexto, internet constituye un meta-medio capaz de emular a los medios existentes a partir de la digitalización de la información, a la vez que producir nuevas hibridaciones y remediaciones (Bolter, 2001).

Los escenarios mediáticos se transformaron en la medida en que incorporaron tecnologías digitales emergentes, con el ordenador primero y los dispositivos móviles después, en el centro de la escena. En estos entornos se habilitó una mayor participación de los públicos y se potenció la posibilidad de explotar la colaboración para la producción de contenidos. Esta inteligencia colectiva que se nutre desde el aporte de la comunidad para la construcción del conocimiento (Jenkins, 2008) caracteriza a los medios digitales -también llamados nuevos medios- (Manovich, 2005) y los diferencia de los medios masivos de la era industrial, identificados bajo el modelo *broadcasting*. En este escenario se habilita la creación de contenidos por parte de los usuarios, a quienes Toffler (1980) llama prosumidores y cuyo proceso Castells (2009) resume bajo el concepto de autocomunicación de masas.

Los contenidos se dispersan (Jenkins, Ford y Greene, 2015) en un esquema mediático en el que prolifera la circulación que rompe con las jerarquías informativas establecidas e impone otras, las de la inteligencia artificial. En este nuevo escenario informativo los algoritmos seleccionan y personalizan automáticamente lo que la mayoría de los usuarios puede ver. Surgen, así, nuevos conflictos éticos, políticos y sociales a partir del surgimiento de nuevas tecnologías mediáticas que llevan a la discusión sobre quién tiene la llave de los datos y del contenido -y cómo se explota lo que los usuarios hacemos con él- (Van Dijck, 2016).

Las transformaciones en la ecología mediática implican, además, una alteración en las formas de acceso al conocimiento y en los modos de aprendizaje. Esta nueva ecología mediática nos obliga a replantear el modelo de comunicación que existe en toda relación educativa para comprender su proceso en un contexto de flujo, es decir, en una experiencia integral. Las instituciones educativas están insertas en nuevos ecosistemas mediáticos que transforman su realidad y deben articular nuevas propuestas desde la innovación didáctica. Mientras tanto, se abren preguntas respecto de los modos en los que interactúan en este contexto los sujetos educativos y qué rol cumplen las tecnologías digitales en este proceso.

Asistimos a un momento en el cual las tecnologías de la comunicación ya forman parte de nuestra vida cotidiana y por lo tanto no hay razón para considerar que podrían quedar afuera de la educación. Sin embargo, cabe preguntarse cuáles son las formas de acceso que estamos priorizando desde la universidad, a fin de problematizar la inclusión genuina de tecnologías en las prácticas de la enseñanza (Maggio, 2016).

En este sentido, la utilización didáctica de las tecnologías digitales interesa al campo de la educomunicación ya que se conforman entornos particulares donde se producen nuevas formas de interacción. A partir de la transformación de la producción, clasificación y difusión de la información se conforma una nueva semiótica del aprendizaje.

Siguiendo a Inés Dussel (2017), en estos contextos existe una necesidad de abordar críticamente los escenarios educativos para evitar reproducir una injusticia en la distribución de los bienes y los recursos simbólicos que hoy están disponibles. Para combatir las múltiples brechas existentes, la autora plantea focalizar en las

alfabetizaciones con el objetivo de recuperar habilidades que garanticen procesos de enseñanza y aprendizaje que construyan sentidos en las prácticas cotidianas de los estudiantes. El mundo que rodea a todos los sujetos es un texto, y por lo tanto alfabetizar implica brindar herramientas para interpretarlo y hacerlo más legible. En esta relación con el ecosistema no se trata sólo de incorporar saberes técnicos o conocimiento de áreas específicas, sino que la alfabetización buscará recuperar formas de interpretar un paisaje textual profundamente transformado.

Cabe preguntarse entonces cuáles son los modos de representación que están privilegiándose en un mundo donde a la escritura se le han sumado otras formas pictóricas e interactivas (Ibidem). En este contexto transformado, la educación debe resignificar las estructuras de los ámbitos educativos desde un paradigma transmisivo hacia una pedagogía de la interactividad en la que se privilegie la participación, el diálogo y la coautoría (Aparici, 2011).

Si bien las tecnologías de la comunicación ocupan un lugar importante en los procesos educativos virtuales, también están presentes en las modalidades presenciales a través de múltiples espacios de intercambio entre pares y entre estudiantes y docentes. La incorporación de las tecnologías digitales en el proceso educativo no necesariamente garantiza la existencia de una pedagogía interactiva y por este motivo es necesario reflexionar acerca de las experiencias educativas que han incorporado tecnologías de la comunicación, a fin de recuperar aquellas iniciativas y perspectivas que puedan resultar útiles para esta investigación.

1.3. Las tecnologías de la comunicación en las prácticas de enseñanza. Estudios sobre las tecnologías en la educación.

Según Coll (2005), la inclusión de tecnologías digitales en la educación transforma los ambientes educativos hacia el desarrollo de una inédita ubicuidad del aprendizaje, convirtiendo a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en mediadores de las relaciones entre los estudiantes y los contenidos de aprendizaje. Al intervenir en la relación, también se transforman las relaciones entre los sujetos educativos y los contenidos de enseñanza y aprendizaje; se habilitan nuevas formas de comunicación entre los actores de la educación; y se extiende el intercambio entre docentes y estudiantes más allá del espacio de la clase. En este

sentido, las clases han alterado y extendido su espacio y temporalidad al crear nuevos espacios virtuales de intercambio (Ibidem).

Sin embargo, la existencia de escenarios de alta disposición tecnológica no siempre viene acompañada de innovaciones en la didáctica o la estrategia de enseñanza. Siguiendo a Cuban (2001:103), a lo largo del siglo XX los intentos de incorporar tecnología en la enseñanza a través de medios como el cine, la radio, la televisión y las computadoras fueron acompañados por grandes inversiones económicas y altas expectativas institucionales que por lo general no se tradujeron en mejoras significativas en la calidad del aprendizaje. Su investigación se destaca por analizar las recurrencias en los intentos de inclusión de las TIC en ámbitos educativos universitarios, señalando que en general las tecnologías son utilizadas por los docentes para mejorar la comunicación, la investigación o la búsqueda de información, sin que esto redunde en una transformación de la propuesta de clase.

Cuban realiza un análisis de las perspectivas de inclusión de las tecnologías en la educación y compone una crítica del modelo determinista por su enfoque instrumental en su modo de aplicación, vinculados con los valores de la eficiencia académica y centradas en el uso de recursos tecnológicos. El trabajo de Cuban fue a su vez recuperado por Buckingham (2008:36), quien analizó críticamente este modelo basado en la supuesta experticia del estudiante en el uso de herramientas informáticas, a quien el docente sólo habría de guiar hacia los contenidos. Siguiendo a Buckingham, el determinismo tecnológico en la educación que concibe a la tecnología como el producto de un proceso neutro de investigación y desarrollo científico, sin reparar en la interacción de fuerzas sociales, económicas y políticas complejas habilitó el desarrollo de grandes negocios vinculados a la distribución de tecnología para la educación, que fueron anunciados por los gobiernos como políticas revolucionarias. Sin embargo, según Buckingham, estos programas por sí mismos presentaron grandes resistencias y tuvieron resultados magros a lo largo de los años.

Los aportes de Cuban y Buckingham concluyen que la tecnología, en sí misma, no es suficiente para revolucionar la educación ni promover el cambio social. Esta "promesa incumplida" del cambio tecnológico, sin embargo, no implica dejar de

reconocer esfuerzos creativos e innovadores al respecto del uso de las tecnologías en la enseñanza (Maggio, 2016:24).

La inclusión de las tecnologías en la educación debe pensarse respecto de su complejidad en relación a las transformaciones que se suscitan en el ecosistema cultural-mediático. Por ello recuperaremos los aportes de Edith Litwin (2005) y Mariana Maggio (2012, 2018) en el campo de la tecnología educativa de Argentina, a partir de priorizar los enfoques de las teorías críticas y alternativas sociológicas, de la educación y de la comunicación en mi perspectiva de análisis sobre la relación entre las tecnologías y el campo de la educomunicación.

1.3.1. Las tecnologías como escenario educativo

Al respecto de cómo comprender la relación entre la educación y las tecnologías en el ecosistema cultural-mediático actual, Burbules (2014) considera que estas últimas no son sistemas de transmisión a partir de los cuales se obtiene lo que se necesita, sino territorios específicos de colaboración en el que desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje. Para el autor, “la diferenciación tradicional entre educación formal y no formal se hace difusa cuando comprendemos que la ubicación física ya no es realmente una restricción en cuanto a dónde y cómo aprender”. Burbules propone abandonar la diferenciación entre distintos tipos de enseñanza formales y no formales e introduce el concepto de aprendizaje ubicuo para reconocer procesos de alfabetización integrados al flujo de las actividades y las relaciones diarias.

Sobre este aspecto, Roberto Igarza (2016) afirma que las nuevas generaciones se vinculan con el ecosistema cultural-mediático de manera intermitente durante todo el día. Según él, cada vez más jóvenes acceden a equipos que les permiten conectarse y comunicarse a través de internet, resignificando espacios y actores sociales y “subvirtiéndolo las formas tradicionales de vincularse con los contenidos y de intercambiar información experiencial susceptible de aprendizajes prácticos y significativos”.

En Argentina, las políticas educativas del nivel medio han construido una base para potenciar alfabetizaciones digitales en la universidad. Nuestros estudiantes más

jóvenes llegan por primera vez al nivel superior con una alfabetización digital previa, producto de múltiples programas aplicados durante los últimos años en el nivel medio. La puesta en marcha de modelos de educación 1 a 1 en las escuelas secundarias desde mediados de la década del 2000 permitieron entender la inclusión digital como un derecho¹. Por citar un ejemplo, la experiencia de *Conectar Igualdad* en Argentina mejoró sustantivamente el conocimiento tecnológico de los jóvenes que podrían ingresar a la universidad y generó en las trayectorias educativas una experiencia para el estudio en entornos tecnológicos sin precedentes en el país (Maggio, 2013), desarrollando alfabetizaciones digitales previas al ingreso universitario en estas poblaciones.

Siguiendo a Maggio (2013), existe un entramado entre las propuestas educativas y los contextos en los que éstas se desarrollan. En este sentido, propone el concepto de inclusión genuina como una perspectiva para la acción que permita reconocer el lugar y el sentido de la tecnología en vínculo estrecho con el diseño de la práctica que se busca desempeñar. Su aporte nos permite fortalecer una mirada crítica sobre las políticas educativas en base a los acuerdos que se asienten sobre la didáctica y los objetivos de aprendizaje. Además, este aspecto nos lleva a recuperar la noción de alfabetismo y competencias como dos ejes conceptuales clave para repensar la didáctica en la universidad, que entendemos que no puede darse como una iniciativa individual o por materia, sino que debe formar parte de un proyecto colectivo como una competencia transversal a todas las áreas.

1.4. Nuevas mediaciones para pensar la educación universitaria, aquí y ahora.

Consideramos a las tecnologías como generadoras de escenas de interacción (Litwin, 2005), que se van construyendo a medida que se desarrolla la didáctica. En este escenario, cada propuesta educativa plantea un modelo de comunicación subyacente y cada dinámica de aprendizaje apela a determinados alfabetismos. Entendemos que cada tecnología habilita diferentes experiencias de uso y que el

¹ La noción de inclusión digital surgió como un concepto vinculado a la inclusión social a partir de la primera fase de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. Siguiendo a Lago Martínez, (2019) la inclusión digital debe pensarse como un conjunto de políticas públicas aplicadas en un país o región para desarrollar acciones concretas para la apropiación de tecnologías.

paradigma digital transforma las lógicas de participación e interacción hacia la hipertextualidad y la ubicuidad, en un mundo cambiante en el que ya no se puede hablar de una escisión entre trabajo y educación (Alberti, 2018).

En este contexto, los nativos y los extranjeros se definen en función de las habilidades y alfabetizaciones con las que se cuenta a la hora de resolver problemas o construir una mirada crítica (Barbero en Alberti, 2018). Se construyen nuevos modos de inclusión y exclusión alrededor de las propuestas educativas que incorporan tecnologías digitales, donde las instituciones educativas buscan reforzar uno de sus objetivos sociales más tradicionales: ser garantes de la inclusión hacia la igualdad de oportunidades.

Entendemos que los alfabetismos, a los que llamaremos competencias, son un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto (Ferrés y Piscitelli, 2012; Scolari et al., 2019). Si bien el concepto de competencia nació asociado al mundo corporativo, con el tiempo fue adoptado por el mundo académico hasta convertirse en un eje conceptual de las políticas educativas en Europa y América Latina. Nos referiremos a la noción de competencia mediática sin intención de aplicarla de modo instrumental o vinculada a garantizar una eficacia profesional, sino con el objetivo de contribuir al desarrollo de nuevas autonomías y de reforzar el compromiso social y cultural de los ciudadanos (Ferrés y Piscitelli, 2012 :2).

Las competencias, como resultados de procesos de alfabetización, deben incorporar una perspectiva comunicacional que habilite el análisis crítico del ambiente en el cual se sitúa la relación educativa. Por lo tanto toda situación educativa debe plantearse a partir de comprender que la práctica educativa es multidimensional. Siguiendo a Alfonso Gutiérrez-Martín (2003), toda alfabetización es múltiple al incorporar no sólo técnicas sino también destrezas, conocimientos y aptitudes que, en un ecosistema atravesado por la digitalización de ciertos procesos de enseñanza y aprendizaje, requieren de nuevas conceptualizaciones. Esta complejidad debe además potenciar la cultura participativa junto al desarrollo de la capacidad crítica en un contexto mediáticamente concentrado y de acumulación (Ferrés y Piscitelli, 2012:3).

Cuando Gutiérrez-Martín habla de alfabetizaciones múltiples menciona tres dimensiones que la componen: la alfabetización lingüística basada en la información, la alfabetización ética centrada en la formación integral y moral de una persona, y la alfabetización relacional o social en la que los fines sociales de la educación y sus necesidades determinan la acción educativa de cada época. Estos tres aspectos complementarios se entrelazan entre sí y contemplan todo tipo de aprendizajes, despojándose al concepto de todo sentido aséptico. Siguiendo a Gutiérrez-Martín, no se puede hablar de alfabetizaciones sin considerar este abordaje integral a través del cual los alfabetismos digitales se constituyen como un fenómeno complejo.

En otras palabras, el autor plantea que toda enseñanza contempla condimentos ideológicos, políticos y se asientan en un modelo de comunicación determinado y señala que: “la alfabetización, sus contenidos y objetivos, nunca son independientes del modelo de persona y modelo de sociedad que se pretende en cada época y suele centrarse en el dominio de procesos que resultan útiles en sociedades, culturas y contextos determinados” (Ibidem).

Gutiérrez-Martín recupera las transformaciones recientes en la noción de alfabetización, antes comprendida como la aplicación particular de una serie de técnicas para decodificar cualquier tipo de textos. A partir de ese análisis, define cuatro transformaciones en relación al concepto que contemplan la necesidad de reconocer diversos tipos de funciones, lenguajes y propósitos en los textos: la relación entre alfabetización y pensamiento crítico; la posibilidad de alfabetizar en relación a otras formas de representación simbólica distintas a la lectoescritura (alfabetizaciones mediáticas), y el reconocimiento de considerar la naturaleza social y colaborativa del aprendizaje.

En un ecosistema donde se presenta un entorno educativo transformado, el surgimiento de los contenidos generados por usuarios pone a los prosumidores en el centro de la escena, y nos obliga a pensar la propuesta educativa desde el análisis y la producción de manera activa, participativa y lúdica. El objetivo es desarrollar competencias mediáticas interaccionando críticamente con mensaje producidos por los demás y siendo capaz de producir y diseminar mensajes propios (Ferrés y Piscitelli, 2012:4)

Uno de los desafíos que se presentan en esta nueva ecología está vinculado con los modos de construir situaciones de colaboración en la que las tecnologías no aparezcan en la clase como objetos individualizados donde la construcción del conocimiento se habilite de forma aislada. Se trata de fortalecer la inteligencia colectiva, es decir, construir conocimiento colaborativamente compartiendo recursos y combinando habilidades (Jenkins, 2008), generando espacios donde se elaboren marcos de referencia para competencias educativas que de otro modo se adquieren de modo informal o, en el peor de los casos, no ocurren. Recuperar el rol de las instituciones educativas en esta propuesta implica fortalecer el posicionamiento docente, ya no como un sujeto educativo portador del saber, sino como un facilitador en la experiencia educativa.

Este nuevo escenario pone a los estudiantes como protagonistas del proceso educativo. En los últimos años, se realizaron búsquedas pedagógicas para el desarrollo de nuevas propuestas de alfabetización. La intención de resolver estas tensiones entre lo cultural, lo mediático y lo educativo se realizaron explorando la didáctica: la alfabetización transmedia e incluso la alfabetización mediática se enmarcan en esas búsquedas y recorridos.

En una escena donde se han transformado las ecologías mediáticas hacia escenarios de flujo, el conocimiento disciplinar también parece transformarse hacia modalidades más ubicuas e iterativas. En este sentido, Grandío-Pérez (2016:89) plantea la necesidad de reforzar enfoques multidisciplinares y transversales en la educación para tratar las nuevas realidades mediáticas.

Las alfabetizaciones que proponemos en esta ecología no sólo deben enfocarse en términos de consumo sino también en la manera de construir competencias interpretativas y de producción más sofisticadas que les permitan reconocer nuevos formatos narrativos (Scolari, 2016): necesitamos enriquecer sus enfoques a partir de una preocupación por el acceso, la colaboración y la creación. Estos ejes, lejos de articularse desde lo técnico, deben recuperar modos de apropiación que les permitan plantear respuestas posibles a los desafíos de la sociedad de la información. Cabe preguntarse cuáles son los nuevos desafíos que generan las nuevas formas de producción y circulación de los textos en términos de participación, transparencia y ética.

1.4.1 Nuevos ecosistemas, nuevos alfabetismos

En los últimos años, la capacidad de procesamiento de datos a partir del desarrollo de tecnologías informáticas habilitó que ciertos lenguajes y formatos que por lo general se registraban en distintos soportes pudieran adaptarse al mundo digital y que cualquier sistema informático fuera capaz de procesar información textual, sonora, audiovisual e interactiva. Este proceso, que llamaremos de digitalización de la información, dio origen a los entornos multimedia donde un mismo soporte favorece la integración de múltiples lenguajes, medios y visualización de la información y que Lev Manovich (2013) sintetizó a partir del concepto de *metamedium*. Además, facilitó la transmisión de estas informaciones a través de redes de comunicación para su acceso global y ubicuo a través de la navegación, entendida como la posibilidad de acceder a determinada información en el ciberespacio.

En este ambiente mediático la alfabetización tiene un alcance múltiple con diferentes dimensiones que componen el proceso de aprendizaje. Entre ellas, Gutiérrez-Martín (2003) distingue la dimensión lingüística, dentro de la cual ubica a las alfabetizaciones digitales. Si bien tradicionalmente el discurso tecnológico ha sido predominante en su conceptualización, Gutiérrez-Martín asegura que hablar de alfabetizaciones digitales no sólo implica el aprendizaje de una técnica o el manejo de un instrumento, sino que refiere a la capacidad de comprender y usar críticamente la información en múltiples formatos y fuentes cuando se presenta a través de ordenadores capaces de manejar datos de forma dinámica y no secuencial. Por lo tanto, la alfabetización digital no se basa en el uso de una herramienta tecnológica determinada sino en un tipo de alfabetización mediática orientada, en este caso, a los entornos digitales.

Hablamos de alfabetización digital cuando nos referimos a un conjunto de enfoques centrados en la información y los lenguajes, entre los que Gutiérrez-Martín reconoce seis dimensiones. Los tres primeros tienen carácter instrumental y se vinculan con la informática (*computer literacy*), las redes (*network literacy*) y la tecnología (*technology literacy*, vinculada al campo de la tecnología educativa), mientras que los tres restantes se centran en el análisis de los mensajes y la construcción de sentidos (*information literacy*, *visualliteracy* y *media literacy*). De este modo se

podría concluir que la alfabetización digital es una parte integral de la interacción social y de las personas (Gutiérrez-Martín:9).

En un ecosistema mediático complejo y transformado a partir de la irrupción de los medios digitales, la preocupación por los modos de aprendizaje debe abordarse recuperando la dimensión múltiple de las alfabetizaciones para poder reflexionar sobre los modos de producción, circulación y consumo de las prácticas educativas en contextos de flujo.

En este contexto mediático las fronteras entre lo virtual/real y lo formal/no formal tienden a fundirse. La evolución mediática transformó los modos de lectura y producción hacia una mayor diversificación en relación a los formatos y la disponibilidad.

Frente a este cambio algunos autores han comenzado a reflexionar acerca de la dimensión transmedia de los procesos de aprendizaje, acuñando el término alfabetismos transmedia para referirse a las competencias que se producen en entornos extraescolares y que en este contexto tienden a mezclarse con la educación formal (Scolari et al., 2019). La alfabetización transmedia hace referencia a la recuperación de estos capitales culturales en un diseño educativo, en una praxis que busca recuperar saberes desarrollados fuera de las fronteras de las instituciones educativas para re-trabajarlos en el circuito formal.

Visualizar estos procesos nos pone frente al enorme desafío de afrontar un proceso de innovación pedagógica profundo en las universidades. Para construir una enseñanza que fomente la capacidad de expresión multimodal, la lectura crítica y la capacidad de colaboración, es necesario que el aprendizaje cobre sentido en los espacios de circulación de la cultura presentes. Existen múltiples iniciativas que se están desarrollando en este sentido, habitando procesos complejos que permitan construir nuevas utopías.

Capítulo 2: Repensar la clase universitaria

2.1. De los Alfabetismos mediáticos al transmedia literacy: nuevas mediaciones para pensar la educación universitaria, aquí y ahora.

En el capítulo anterior he planteado algunas preguntas que guían esta tesis. Cuestionamientos que nos permiten reconocer que, para entender la educación en contextos hipermediatizados es preciso analizar al menos tres dimensiones: las transformaciones en el ecosistema mediático, las relaciones de poder que las sostienen y las prácticas culturales que las mantienen en movimiento.

En este universo existe una hegemonía: algunas especies mediáticas logran imponerse sobre otras, creando un ambiente complejo en el cual leemos y consumimos contenido de formas particulares. De este modo, las pantallas sedentarias/pasivas como la televisión o el cine proponen determinados modos de consumo y lectura mientras que las pantallas nómadas/interactivas de los móviles habilitan otros contextos de lectura (Murolo, 2014).

Ninguna de estas dimensiones puede analizarse sin tener en cuenta lo anterior: observamos cambios en la forma de producción y reproducción de aquello culturalmente valioso atravesado por nuevas mediaciones que, al mismo tiempo, habilitan la reconfiguración de las prácticas en escenarios desiguales. Respecto a lo educativo, estas transformaciones ambientales producen un cambio en las dinámicas de enseñanza: si la base del aprendizaje universitario continúa siendo la lectoescritura, se podría decir que se están transformando nuestros modos de leer, y por lo tanto de acceder al conocimiento al multiplicarse las opciones para elegir cada recorrido de lectura.

Las pantallas con las que interactuamos constituyen un ecosistema que nos permite pasar de la foto al flujo (Jenkins, 2009), es decir que reconoce las interdependencias y relaciones entre los medios y las audiencias que reconfiguran el modo de acceder a los bienes culturales. En este sentido, la teoría de la ecología de los medios recupera los posicionamientos de estos actores como algo dinámico y en constante tensión.

En la medida en la que se incorporan nuevos medios al ecosistema, todas las interacciones se ven afectadas: incluso los medios existentes buscarán adaptarse para sobrevivir. En este sentido, se considera a los medios como la conjunción entre un soporte tecnológico y un conjunto de protocolos sociales y culturales asociados a esa tecnología. Por lo tanto, será posible reemplazar un soporte por otro (por ejemplo el walkman podría ser reemplazado por el reproductor de MP3 o el celular), persistiendo sin embargo los usos sociales que en contacto con otra tecnología probablemente se vean transformados en un proceso de evolución mediática (Baricco, 2019).

Siguiendo a Baricco, las transformaciones de los medios, entendidas como procesos evolutivos, no se producen de forma independiente o lineal sino que el ecosistema coevoluciona en su conjunto modificándose soportes, relaciones de poder y prácticas sociales de forma interdependiente. De esta forma, la evolución del ecosistema mediático trae aparejadas nuevas relaciones, más complejas que las anteriores, que se pliegan entre sí produciendo nuevas interacciones.

En el ecosistema mediático actual, los medios y sus diferentes pantallas promueven consumos cada vez más personalizados y de nicho (Igarza, 2016). Estas mediaciones, sin embargo, se contraponen con el flujo comunicacional que proponen los modelos didácticos hegemónicos en la educación superior. Más asemejadas a una lógica de *broadcasting*, la mayoría de los diseños educativos en la universidad continúan centrando su atención en el docente como voz privilegiada en el espacio de clase (Maggio, 2018).

En este sentido, los modelos bancarios (que fueran criticados por Paulo Freire por reproducir la opresión del estudiantado), se ponen en crisis hoy al enfrentarse a tendencias culturales actuales que privilegian la interacción. Freire (1986) planteaba que los modelos educativos tradicionales se asientan en una pedagogía de la respuesta: los docentes contestan a preguntas que los estudiantes no han formulado. El desafío, siguiendo el autor, es invertir este recorrido y privilegiar una pedagogía de la pregunta que fomente la curiosidad en el estudiantado. Finalmente, una innovación necesaria para cualquier experiencia didáctica que busque combinar la inclusión, las nuevas tecnologías y el aprendizaje crítico debería incorporar activamente a las y los estudiantes, diseñando experiencias de aprendizaje que

construyan conocimiento a partir de una lógica colaborativa y de participación colectiva.

En su libro *La Innovación Pendiente*, Cristóbal Cobo (2016) recupera estos interrogantes y plantea que “la motivación debe situarse en abrir nuevas posibilidades para generar un ecosistema alternativo, complementario y, en algunos casos, en diálogo con otros estilos de aprendizaje extracurriculares”. La incorporación de medios, pantallas, plataformas y recursos interactivos que atraviesan el proceso de aprendizaje supone, según el autor, la construcción de nuevos diálogos. Al incorporarlos al proceso de enseñanza, se transforman las relaciones áulicas y las hibridan con el afuera.

Para analizar estas mediaciones recuperaremos el concepto de alfabetizaciones transmedia mencionado en el capítulo anterior. Siguiendo a Nuria Molas Castells (2018:84) hablar de alfabetizaciones transmedia implica reflexionar sobre los procesos de indagación y comprensión crítica y activa de los mensajes provenientes de diferentes medios, recuperar un nuevo tipo de lectura y de autoría, y construir sentidos propios y significados derivados de las diferentes formas de consumo.

En este sentido, los diseños didácticos que exploran una dimensión transmedia se construyen en el marco de nuevos territorios que combinan diferentes canales en formatos digitales y analógicos y construyen diversos modos de participación para el aprendizaje. A continuación desarrollaremos estos nuevos entornos a partir de problematizar el aprendizaje transmedia en la universidad.

2.2. Enseñanza y alfabetización transmedia en la universidad.

La irrupción de nuevas lógicas de circulación de bienes culturales en el ecosistema mediático abrió el panorama al estudio de una forma distinta de organización, consumo y distribución de la información que fue problematizada como narrativas transmedia por Henry Jenkins en 2003. Conformadas como universos narrativos que se distribuyen de forma ubicua a través de medios convergentes con audiencias participativas que se involucran en el desarrollo argumentativo de la trama, las narrativas transmedia se encuentran en constante mutación a partir de las expansiones que proponen tanto industrias culturales como públicos. En este

sentido, se incorpora lógica de flujo en la cual una historia puede expandirse a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, Interactivo, etc.) y mediático (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.) (Scolari, 2013).

En este contexto cultural atravesado por la digitalización, las prácticas de la enseñanza recobran nuevos sentidos donde se refuerza lo narrativo. Siguiendo a Mariana Maggio (2018), en el nuevo ecosistema las formas en que se produce el conocimiento en el sistema educativo cambiaron y lo van a seguir haciendo de la mano de tecnologías digitales que se expanden exponencialmente y se combinan. La autora sugiere, por ejemplo, la expansión de lo educativo fuera de los muros del aula, en un *continuum* de aprendizaje que ya no necesita el marco de la clase para ser.

Además, también se modificaron las mentes de las y los estudiantes que están presentes en las aulas, fruto de esta transformación cultural que Baricco describe en *Los Bárbaros* (2006) y profundiza en *The Game* (2019) y que supone una ruptura radical con los modos de hacer modernos. Esta revolución mental exige que desde las universidades repensemos nuestras modalidades de trabajo para incorporar las propuestas educativas en el marco de las culturas digitales.

En su libro *Pulgarcita*, Michel Serrés (2014) se sumerge en estas reflexiones sobre las culturas digitales y la educación y sugiere evitar continuar construyendo diseños educativos basados en la información disponible, afirmando que en la cultura de la colaboración dichas propuestas se vuelven obsoletas. Siguiendo este razonamiento, Maggio (2018) plantea que es necesario construir esquemas de participación, colaboración y curación permanente en los cuales el posicionamiento docente no sea la única voz autorizada para actuar. Cada vez más, los modelos que alientan la participación de sus estudiantes permiten reconstruir una escena con múltiples voces y abordajes heterogéneos.

En un contexto en el cual los aprendizajes están atravesados por nuevas mediaciones tecnológicas basadas en pantallas e intercambios digitales, se requiere reconceptualizar las alfabetizaciones mediáticas a la luz de las transformaciones en el ecosistema. En este sentido, Carlos Scolari (2016) define a estas alfabetizaciones transmedia como "como un conjunto de habilidades, prácticas, valores,

sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa". A diferencia del alfabetismo mediático, el alfabetismo transmedia ya no se centra sólo en las instituciones educativas sino que se preocupa por recuperar el aprendizaje informal que se produce fuera de ellas.

Las narrativas transmedia se incorporan a la educación como respuesta a los desafíos que la sociedad digital plantea a la educación (Molas Castells, 2018). Hablamos de alfabetismos transmedia para reconocer estas experiencias de aprendizaje que suponen una innovación didáctica y que permiten recuperar la pregunta acerca de a quiénes interpelamos cuando incorporamos tendencias de las culturas digitales durante los procesos/proyectos educativos.

Explorar las narrativas transmedia en contextos educativos permite experimentar con informaciones distribuidas por diferentes medios con el objetivo de constituir un mundo narrativo que cobre sentido en la experiencia de enseñanza y aprendizaje al implicar a los sujetos educativos en el proceso. De este modo, Molas Castells (2018:55) recupera algunas características particulares de la educación en clave transmedia y la caracteriza del siguiente modo:

- Es inmersiva: construye narrativas con reglas y acuerdos propios, que se refuerzan a medida que se complejiza la trama argumental.
- Propicia el aprendizaje activo: se fundamenta en la indagación, negociación y aprendizaje colectivo, ubicando a estudiantes y docentes en el centro de la escena.
- Es interactiva: requiere de la constante participación y colaboración de todos los sujetos educativos para abonar a la narrativa y expandirla. El proyecto puede plantear caminos sugeridos, pero la decisión de transitarlos y profundizarlos debe implicar el compromiso de los sujetos involucrados.
- Requiere el diseño previo de una metodología específica: cada proyecto tiene como finalidad motivar a los sujetos involucrados y a la vez abordar los propósitos, objetivos y saberes que se proponga el proyecto. Sin embargo, esta planificación debe ser lo suficientemente flexible como para incorporar modificaciones en la medida que resulte necesario.

- Construye una estructura de orquestación: se diseña desde una perspectiva transdisciplinar a partir de la cual diversos escenarios pueden constituirse como actividades o retos con distintas estrategias y objetivos, que en conjunto abonan a la misma narrativa.
- Se centra en la autonomía y la emocionalidad como motor para la acción: existe una fuerte preocupación por construir lazos vinculares y afectivos en el marco de un proyecto educativo que motive a los sujetos implicados en el proceso. Según afirma Molas Castells (2018:58), la gestión emocional es central en los proyectos educativos transmedia y está relacionada con la personalización; la vinculación del estudiante, la narración, y, en muchas ocasiones, con su identificación con los personajes. Al reforzarse la vinculación emocional, es esperable que exista un aumento en la dedicación temporal que refuerce aspectos cognitivos y sociales del aprendizaje.

En este sentido, y siguiendo la caracterización de Molas Castells, diseñar una enseñanza transmedia requiere recuperar esta noción orquestal de los alfabetismos que plantea Gutiérrez-Martín (2003). Una propuesta innovadora por lo tanto requiere una combinación de competencias para el aprendizaje que deben contemplarse en estrecha relación con los contextos culturales, sociales y tecnológicos en los que estamos inmersos, es decir con el ecosistema mediático. Una de las preocupaciones de este trabajo, por lo tanto, será reconocer aprendizajes informales y afianzar dinámicas que promuevan la colaboración, reconociendo la propuesta de enseñanza en las universidades como parte del flujo informativo al que están sujetos las y los estudiantes.

2.3. La educación universitaria en el ecosistema mediático.

Durante los últimos siglos, el dispositivo tecnológico hegemónico de la enseñanza universitaria fue, sin dudas, el libro. Sin embargo, en un contexto hipermediatizado, la educación universitaria actual tiene cada vez mayor diversidad de elementos para la enseñanza: asistimos a un momento en el que la cantidad de información disponible y accesible las 24 horas de forma casi gratuita es inédita y las redes de conocimiento y colaboración se encuentran extendidas en la web, multiplicando los

puntos de vista y estableciendo nuevas batallas por el sentido. En este contexto, la educación ha incorporado paulatinamente a internet como una tecnología a través de la cual se puede acceder a enormes cantidades de información.

Alessandro Baricco (2019) reveló en *The Game* que la revolución cultural que implicó la digitalización nos ha llevado a vivir en dos territorios a la vez: uno virtual, al que llama *ultramundo*, y otro físico. Esta doble dimensión de vida necesariamente contiene también a todas las prácticas de la enseñanza, y las transforma. Al respecto, Mariana Maggio (2021) propone pensar una enseñanza post pandemia que necesariamente incluya propuestas que sucedan al mismo tiempo en el mundo físico y el virtual.

La experiencia de la pandemia y la virtualización de la totalidad de las clases dictadas en las universidades expusieron la necesidad de considerar la inclusión digital como un derecho en todos los niveles educativos. Entendiendo que las propuestas innovadoras en educación deben, por un lado, contemplar lo virtual como parte de la escena y, por otro, adoptar la estructura de flujo que mencionamos en apartados anteriores, Maggio (2021) considera fundamental trabajar en la creación de experiencias propias de nuestro tiempo, en línea con las tendencias culturales y los objetos culturales que necesitamos comprender desde nuestras prácticas educativas.

Esta propuesta para comprender el aprendizaje como una experiencia también podría rastrearse en los aportes de Corina Rogovsky y Francisco Chamorro (2021) para comprender a la tecnología como un territorio donde suceden las interacciones y el encuentro educativo. En este sentido, Rogovsky y Chamorro plantean la necesidad de reconfigurar los tiempos y espacios de la clase adoptando las mutaciones propias de las culturas digitales y recuperándolas en clases alteradas, ubicuas y fluidas.

Estas nuevas ecologías de aprendizajes (Coll, 2013) redefinieron las relaciones entre contextos educativos, configurando nuevas tensiones en las instituciones educativas tradicionales. ¿Dónde está la clase: en el aula, en el campus virtual, en las redes sociales? ¿Dónde circula el conocimiento? ¿Qué códigos comunes se construyen en cada uno de esos espacios? ¿Cómo reformular los diseños educativos en un contexto de virtualización o bimodalidad? ¿Cómo emergen, en

estos nuevos contextos, las brechas y la desigualdad? ¿Cómo garantizar la inclusión educativa en estos contextos?

En 2020 las transformaciones en las condiciones de vida propias de la pandemia nos obligaron a pensar alternativamente² las relaciones educativas en tanto instancias para la producción de conocimiento (Spiegel, 2020). En este sentido, la mutación de la clase hacia una reconfiguración virtual obligó a innovar para continuar los procesos de aprendizaje durante el aislamiento y la suspensión de la presencialidad.

Sin dudas este contexto llevó a docentes e instituciones a re-conocer los territorios de enseñanza, habilitando nuevas preguntas. Rogovsky y Chamorro (2021) aportan en este sentido que además de la reconfiguración de los tiempos de aprendizaje se reformuló el espacio de las prácticas de la enseñanza, debiéndose replicar el escenario educativo resignificando el contexto.

De este modo se explica la diversidad de propuestas educativas en el nivel superior: durante la pandemia se dictaron clases en vivo por videollamadas y *streamings*, pero además florecieron las propuestas de enseñanza asincrónicas y flexibles. Finalmente, Rogovsky y Chamorro (2021) advierten que se ha consolidado a partir de esta experiencia una nueva etapa en los espacios comunicacionales que forman parte de un nuevo ecosistema conformado por múltiples lenguajes y plataformas mediáticas que constituyen el paisaje de la educación actual.

Según ha documentado Mariana Maggio en su libro *Educación en Pandemia* (2021), durante el 2020 algunas experiencias innovadoras de docentes permiten recuperar estas habilidades transmedia en diferentes niveles educativos. Se trata de iniciativas a partir de las cuales se construyeron materiales bajo formatos parecidos a los de los *Youtubers*, se gamificaron propuestas de enseñanza, se habilitaron múltiples lenguajes para el dictado, producción y evaluación de contenidos, se diseñaron podcast, y se extendió la temporalidad y espacialidad de la enseñanza. Las materias y cátedras universitarias que lograron innovar en este sentido recuperaron las

2 Alejandro Spiegel (2020) señala que "pensar alternativamente es también reconocer saberes diferentes a los prescriptos y acreditados: los que desde siempre se construyen en la familia, en la comunidad, en las plazas, en los talleres, frente a la televisión, la radio o una pantalla". Es decir, pensar alternativamente implica no sólo promover la innovación sino incorporar el aprendizaje informal en las prácticas de la enseñanza.

nuevas preferencias de lectura y nuevas escrituras propias de las culturas digitales, lo que permitió redireccionar la experiencia educativa hacia una modalidad que cobró nuevos sentidos en las prácticas educativas.

Esta migración hacia la virtualidad implicó una reestructuración pedagógica se dio en territorios muy diversos y desiguales en todos los niveles educativos. En este contexto es importante volver a preguntarnos por la inclusión educativa como un objetivo fundamental. Esta tarea también implica, siguiendo a Dussel (2010), reflexionar sobre las brechas (socioeconómicas, de inclusión digital, etc.) que se presentan en nuestros territorios y accionar para combatirlas.

Dussel plantea que una salida posible para combatir las brechas es focalizar en las alfabetizaciones para recuperar habilidades que construyan sentidos en las prácticas cotidianas de los estudiantes. En esta relación con el ecosistema la autora plantea que no se trata sólo de incorporar saberes técnicos o conocimiento de áreas específicas, sino que la alfabetización buscará recuperar formas de interpretar un paisaje textual profundamente transformado.

Siguiendo a Lago-Martínez (2019), hablar de brechas digitales implica reflexionar sobre un concepto multidimensional que excede el acceso físico a las tecnologías, y que incluye la noción de apropiación tecnológica. En este sentido, Lago-Martínez plantea “no restringir el concepto a los niveles de acceso a las tecnologías y considerar también las motivaciones, los conocimientos y las habilidades digitales de los sujetos” (Ibidem). Esta mirada vincula la inclusión digital en términos sociales, con el objetivo de generar empoderamientos y autonomías en el manejo de las tecnologías.

En este capítulo se revisaron aportes teóricos para comprender algunos espacios que ocupa la didáctica universitaria en la post pandemia. En este contexto de profundos cambios culturales, las desigualdades sociales se visibilizan en apropiaciones desiguales de las tecnologías. En este sentido, consideramos que para realizar diseños educativos que incorporen las tendencias culturales y produzcan conocimiento significativo hacia una enseñanza poderosa³, como plantea

³ El concepto de enseñanza poderosa es utilizado por Maggio en su libro *Enriquecer la enseñanza* (2012) para caracterizar una didáctica que construye una fuerte interpelación con las y los estudiantes, favoreciendo las condiciones para pensar en el modo específico de una disciplina y reconociendo que el conocimiento es una construcción provisoria. Según establece Maggio, se trata de diseños educativos formulados de manera original y en tiempo presente, conectando directamente

Mariana Maggio (2012), es preciso realizar un diagnóstico acerca de las condiciones de posibilidad en cada población.

Esta tesis supone recuperar una experiencia concreta en el marco de la comunidad educativa de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Con el objetivo de construir una propuesta que tenga como objetivos la inclusión y calidad educativas, el siguiente capítulo realiza un relevamiento acerca de las condiciones de acceso a las tecnologías, a la vez que recupera experiencias y apropiaciones de las propuestas pedagógicas en la universidad. Esperamos que resulte un aporte para el diseño educativo situado.

con los sujetos implicados en la relación educativa.

Capítulo 3. Situar la escena: estudio de caso de Prácticas Culturales

Durante el primer cuatrimestre de 2020, más de 5 mil estudiantes comenzaron sus cursadas en la materia Prácticas Culturales. De ese número inicial, según datos de SIU Guaraní, 4863 estudiantes continuaron cursando luego de las primeras semanas. Hacia el final del primer cuatrimestre, el 49% de las y los inscriptos culminaron el cuatrimestre (2394 estudiantes). El segundo cuatrimestre, por su parte, contó con un número de cursantes levemente menor: 3903 estudiantes, de los cuales el 47,9% culminó el ciclo (1872 estudiantes).

Estas cifras nos permiten evaluar la masividad en la cursada de la materia, que es una asignatura común a todas las carreras de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Compuesta por más de 100 comisiones en cada cuatrimestre, las cursadas se realizaron durante 2020 de manera exclusivamente virtual.

Con el objetivo de reconocer las condiciones de vida y estudio de las y los estudiantes de Prácticas Culturales en 2020 se realizaron una serie de relevamientos llevados adelante por los equipos de cátedra. En el marco del primer y segundo cuatrimestre de 2020, un grupo de docentes que integramos tareas de coordinación en la virtualización de Prácticas Culturales produjimos una serie de relevamientos a estudiantes inscriptos en la materia.

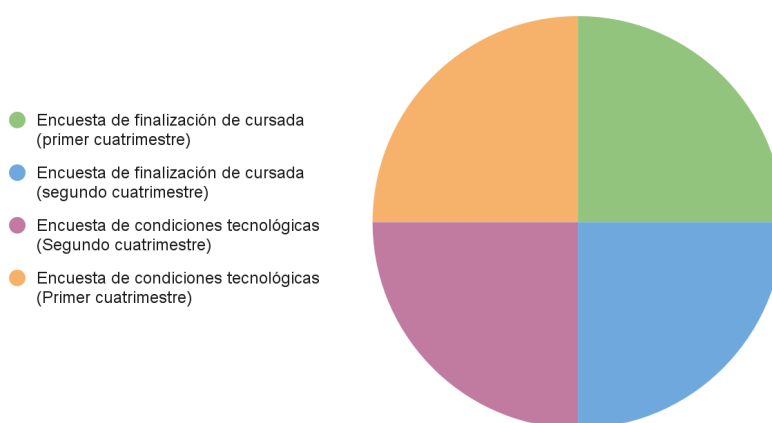
Se llevaron adelante encuestas con el objetivo de recabar información sobre las condiciones tecnológicas de las y los estudiantes y para recuperar algunas percepciones y situaciones en relación a la modalidad de cursada y los recursos didácticos disponibles durante la virtualización. Estos sondeos se realizaron a la par de la cursada y por este motivo cuentan con errores y aciertos propios de la dinámica del momento.

Por un lado, los resultados permiten recomponer una valiosa fotografía de un momento en el cual la virtualización forzosa había llevado a las universidades a suspender sus propuestas de clase presenciales, llevando al rediseño urgente de dichos programas pedagógicos que debieron ajustarse sobre la marcha. La variedad de datos reconstruidos brinda mucha información y la cantidad de respuestas en cada sondeo aborda un porcentaje significativo del total de estudiantes.

Sin embargo, el uso de *Google Forms* como herramienta privilegiada para la realización de la encuesta presenta algunas limitaciones a la hora de analizar los datos. Se utilizó esta herramienta, no por ser óptima para el sondeo de información sino por ser fácil de distribuir y de configurar para el equipo de cátedra. De este modo, el diseño de la encuesta estuvo planificado con fines exploratorios, por lo que se presentan algunos errores metodológicos en el muestreo, como redundancias en el diseño del cuestionario o en la dificultad de sistematizar respuestas abiertas en un muestreo masivo de miles de participaciones. A pesar de estas dificultades, la cantidad y calidad de los datos obtenidos resulta interesante para el estudio que se propone esta tesis.

El presente capítulo recupera el análisis que esta tesista desarrolló a partir de cuatro sondeos realizados en abril, julio, septiembre y noviembre de 2020, en coincidencia con el inicio y la finalización de cada ciclo de cursada cuatrimestral. Esta reflexión recupera las experiencias en ambos períodos y busca similitudes o diferencias que permitan construir una mirada integral y recupere las percepciones del estudiantado. El objetivo de esta tarea será, por lo tanto, recuperar indicios que sean contemplados a la hora de diseñar una propuesta educativa de características transmedia para esta comunidad educativa.

Imagen 1. Encuestas analizadas.



3.1. Análisis de encuestas sobre condiciones tecnológicas de las y los estudiantes de 2020.

La encuesta de condiciones tecnológicas de las y los estudiantes se repitió al inicio de ambos cuatrimestres, en abril y septiembre de 2020. En el primero se recogieron

5465 respuestas⁴ y el segundo cuatrimestre recibió 2720 réplicas. Estos dos instrumentos circularon a través del campus virtual de Prácticas Culturales, fueron enviados por correo electrónico por parte de las y los docentes de la materia y además se distribuyeron a través de los grupos de *WhatsApp* de cada comisión. Las personas que respondieron a estas encuestas fueron estudiantes regulares de la materia durante el primer y segundo cuatrimestre de 2020, y en cada cuestionario debieron indicar su nombre y apellido y la comisión en la que estaban inscriptas.

Entre los datos obtenidos en la comparación de ambas encuestas se destacan algunas rupturas y continuidades que relevan principalmente acceso a dispositivos y conectividad, a la vez que indagan acerca de habilidades vinculadas a la alfabetización digital y los usos de las tecnologías disponibles.

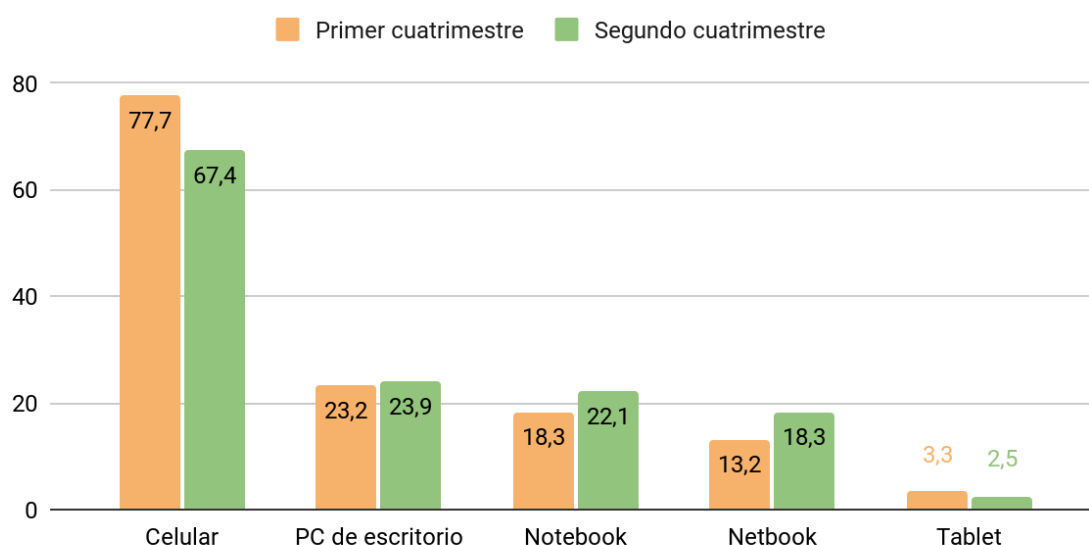
3.1.1. Sobre el uso de dispositivos tecnológicos y conectividad.

Una de las principales preocupaciones del equipo de virtualización fue la necesidad de conocer la disponibilidad tecnológica de las inscriptas y los inscriptos para diseñar la propuesta didáctica de la cursada, por lo que en ambos cuestionarios se consultó si las y los estudiantes contaban con dispositivos para participar de las clases virtuales. En ambas encuestas el teléfono celular fue el de mayor disponibilidad, indicando una presencia del 96.2% en el primer cuatrimestre y el 95.7% en el segundo. En segundo lugar aparecieron la computadoras de escritorio (30.5% en el primer cuatrimestre y 31.6% en el segundo), la *notebook* (21.9% y 26%) y la *netbook* (16.5% y 21%). Finalmente, las tabletas representaron sólo el 7.4% y 6.5% de los dispositivos disponibles entre las y los estudiantes encuestados en cada cuatrimestre.

Consultados acerca de los dispositivos elegidos para el cursado de la materia Prácticas Culturales, los porcentajes obtenidos indican una combinación de dispositivos móviles y el uso de computadoras de escritorio y portátiles. Como dato a destacar, es posible visualizar un crecimiento en el uso de ordenadores frente a los móviles en el segundo cuatrimestre con respecto al primero (ver Gráfico 1).

4 Nota: Las preguntas de ambos formularios no estaban configuradas como respuestas obligatorias, por lo que en algunos casos la cantidad de respuestas totales de cada ítem recabado puede ser inferior al número total. En cualquier caso, se obtuvieron suficientes respuestas para todos los ítems, permitiendo configurar tendencias aceptables.

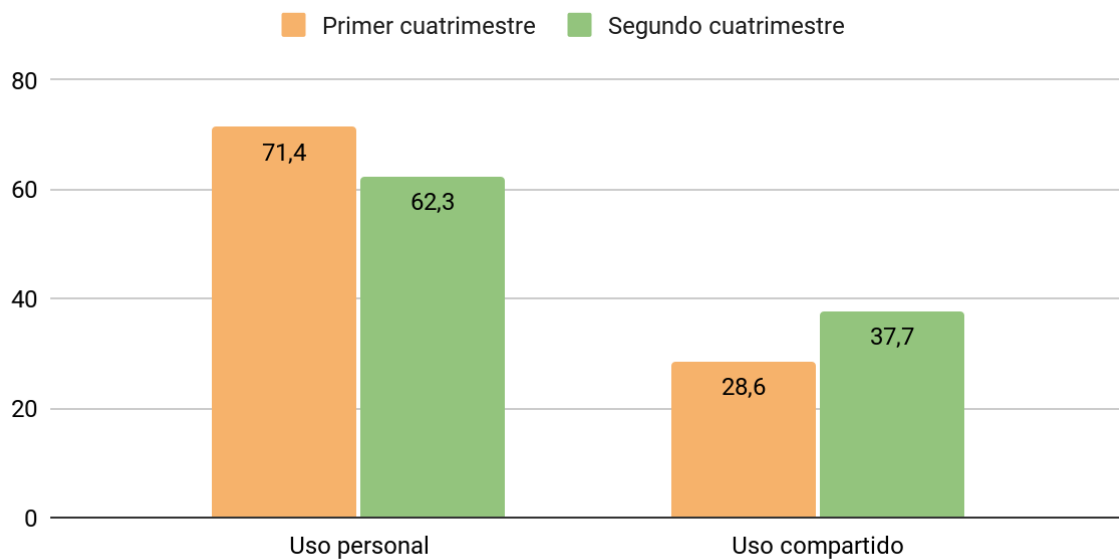
Gráfico 1. Dispositivos de preferencia para el cursado de la materia Prácticas Culturales



Resulta interesante la migración desde los móviles hacia los ordenadores. Mientras el índice de celulares en el segundo cuatrimestre disminuye más del 10%, tanto las computadoras portátiles como de escritorio aumentan en porcentaje con respecto al período anterior.

En relación a lo anterior, otro dato que se obtiene de las encuestas señaladas está vinculado con la disponibilidad de estos equipos. Mientras que en el primer cuatrimestre de 2020 el 71.4% de las y los estudiantes de la materia disponían de estos instrumentos para su uso personal, en el segundo cuatrimestre crece el porcentaje de dispositivos compartidos con algún otro miembro de sus familias (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Dispositivos personales o compartidos con algún otro miembro de su familia



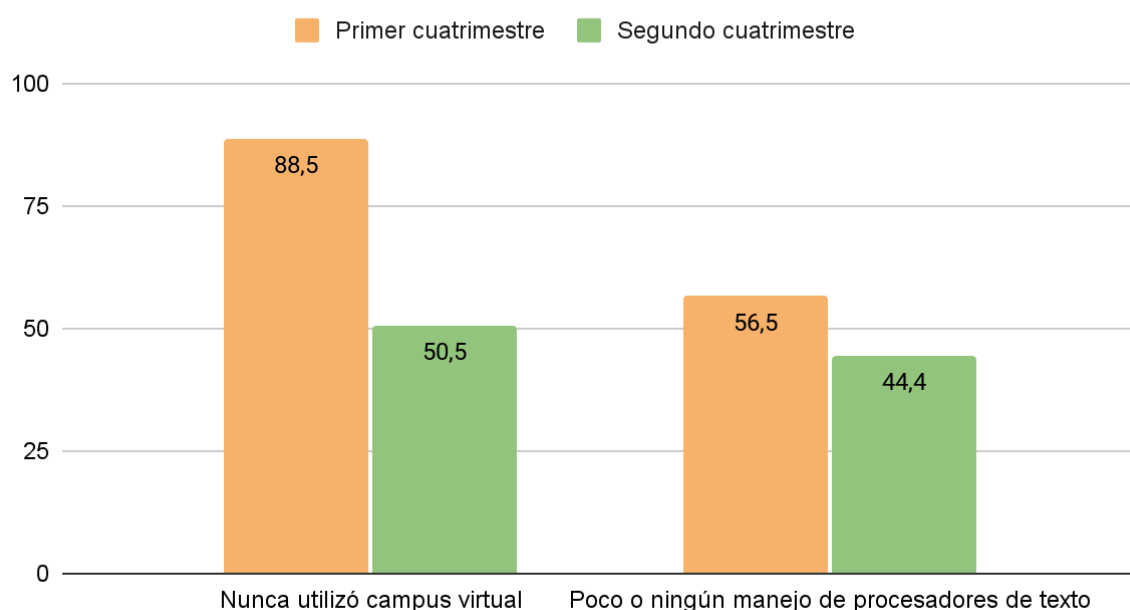
Con respecto a la conectividad de las y los estudiantes encuestados, en general contaban con una combinación de tecnologías para la conectividad, entre las que se privilegiaba el uso de wifi (88% en el primer cuatrimestre y 89,6% en el segundo) y los datos móviles (42,4% en el primer cuatrimestre y 43,2% en el segundo). El acceso, sin embargo, resultó en muchos casos inestable y de mala calidad: el 14,3% destacó tener dificultades de conectividad. La dificultad en el acceso a internet en el segundo cuatrimestre se mantuvo en 13,3% de las y los encuestados, significando una leve mejoría con respecto del primer cuatrimestre.

3.1.2. Sobre la alfabetización digital y habilidades.

Más allá del criterio vinculado al acceso, las encuestas también contemplaron informaciones con respecto a la alfabetización digital de las y los estudiantes. De este modo se pudo relevar que en el primer cuatrimestre el 88,5% de las y los estudiantes no contaban con experiencia en el uso de campus virtuales y que 32,8% de las y los encuestados señalaba tener poco o nulo manejo de correo electrónico. Más de la mitad (56,5%) de las y los encuestados en el primer cuatrimestre no tenía experiencia con procesadores de texto. La cifra de personas sin experiencia en el uso de campus virtual disminuyó al 50,5% en el segundo cuatrimestre. También

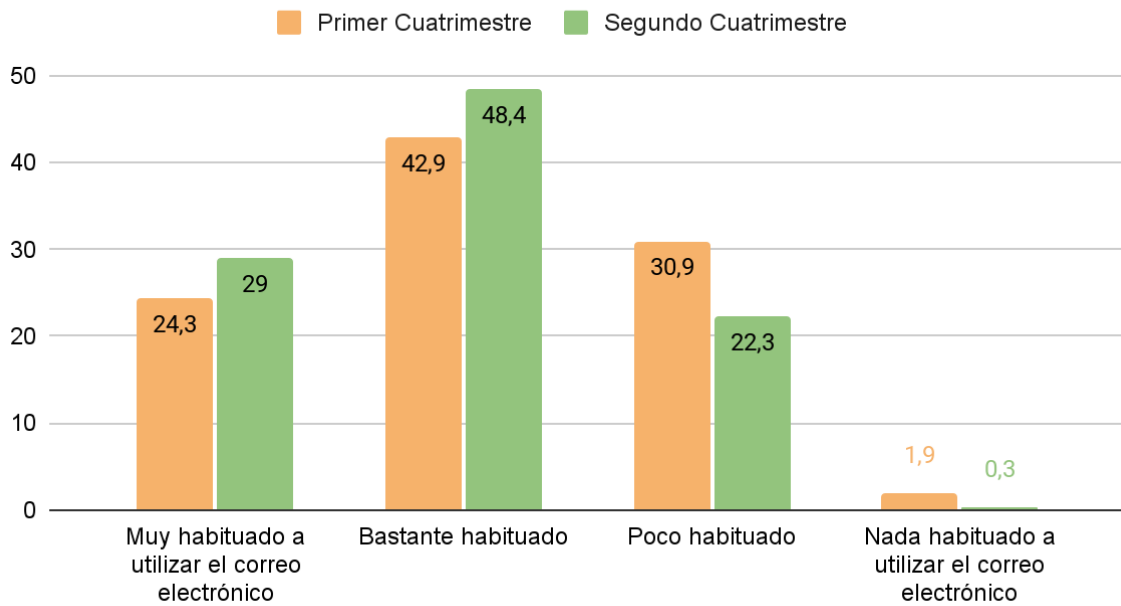
mermó la cantidad de personas que destacaban tener poco manejo de herramientas informáticas, representando en el segundo cuatrimestre un 28,6% a quienes no sabían usar el correo electrónico y 44,4% a quienes no podían utilizar procesadores de texto.

Gráfico 3. Dificultades en el uso de herramientas informáticas



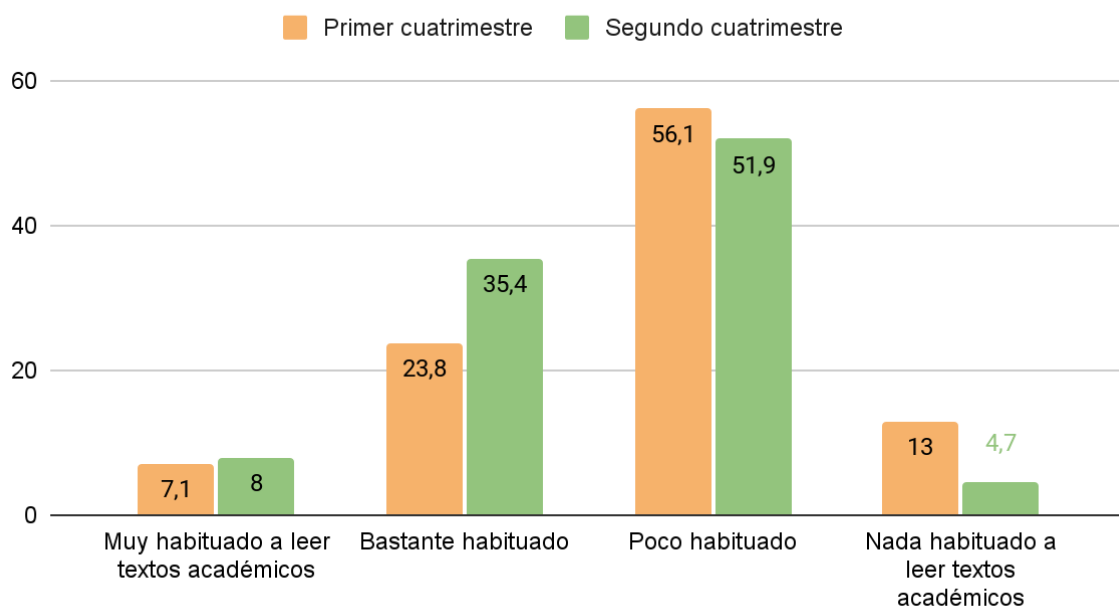
Con respecto al uso del correo electrónico, las y los estudiantes consultados destacaron estar muy habituados (24,3% en el primer cuatrimestre y 29% en el segundo) y bastante habituados (42,9% y 48,4%), por lo que se contaba con una base importante para la comunicación fluida a través de este medio desde el inicio del ciclo. Sin embargo, un 30,9% de las y los estudiantes del primer período destacó contar con poco manejo del correo electrónico, un porcentaje que disminuyó al 22,9% durante el segundo cuatrimestre (ver Gráfico 4).

Gráfico 4. Experiencia en el uso de correo electrónico



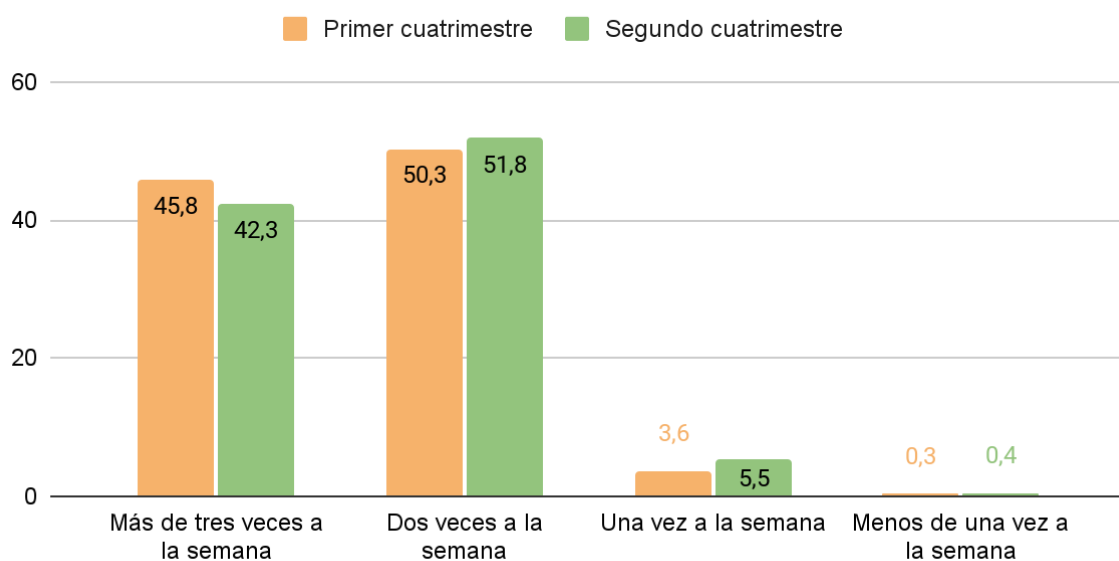
La mayoría de los estudiantes consultados durante el primer cuatrimestre destacaron tener poca (56,1%) o ninguna (13%) experiencia con el uso de textos académicos en pantallas. Una minoría, por el contrario, afirmó tener mucha (7,3%) y bastante (23,8%) experiencia. En el segundo cuatrimestre los porcentajes fueron similares, con una leve mejoría: mientras el 51,9% afirmó contar con poca experiencia o ninguna (4,7%), el 35,4% destacó contar con bastante experiencia y el 8% con mucha (ver Gráfico 5).

Gráfico 5. Experiencia en lectura de textos académicos



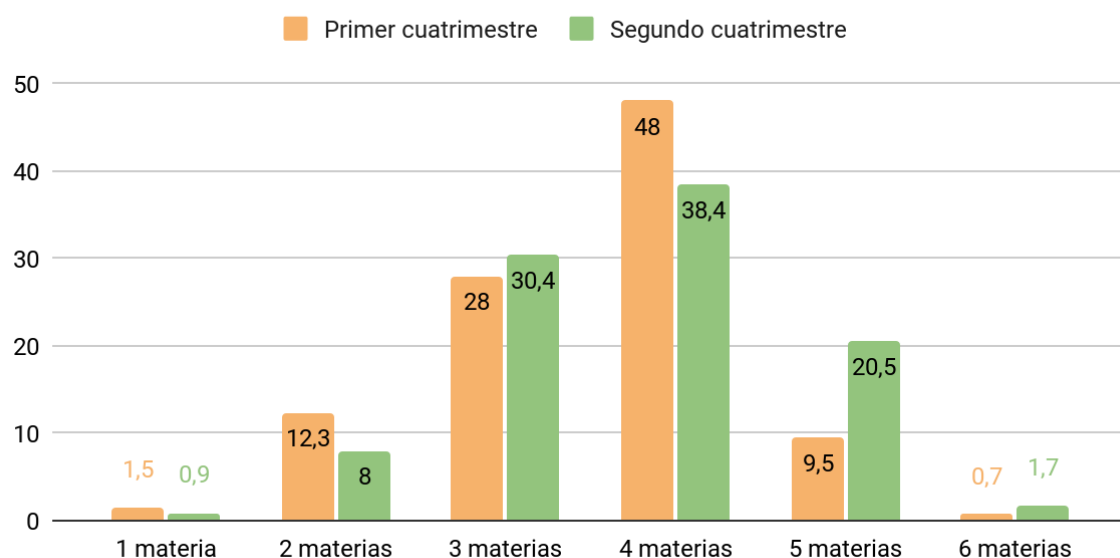
En relación al compromiso con la materia, en el primer cuatrimestre la mayoría de las y los estudiantes encuestados indicó la posibilidad de conectarse al aula virtual entre dos veces por semana (50,3%) y más de tres veces a la semana (45,8%). En la segunda encuesta los números fueron similares: el 51,8% afirmó estar disponible dos veces a la semana y el 42,3% más de tres veces a la semana (ver Gráfico 6).

Gráfico 6. ¿Cuántas veces a la semana se conectarán al campus virtual de Prácticas Culturales?



Como dato a destacar, según se refleja en las encuestas realizadas las y los estudiantes de ambos cuatrimestres han cursado varias materias al mismo tiempo. En ambos casos la mayoría se había inscripto en 4 materias (48% en el primer cuatrimestre y 38% en el segundo) y un segundo grupo mayoritario se había anotado en 3 asignaturas (28% y 30,4%). Sin embargo, en el tercer lugar mayoritario la tendencia se invirtió: mientras el 12,3% de las y los estudiantes se había inscripto en dos materias para el primer cuatrimestre, en el segundo el 20,5% se anotó en 5 materias (ver Gráfico 7).

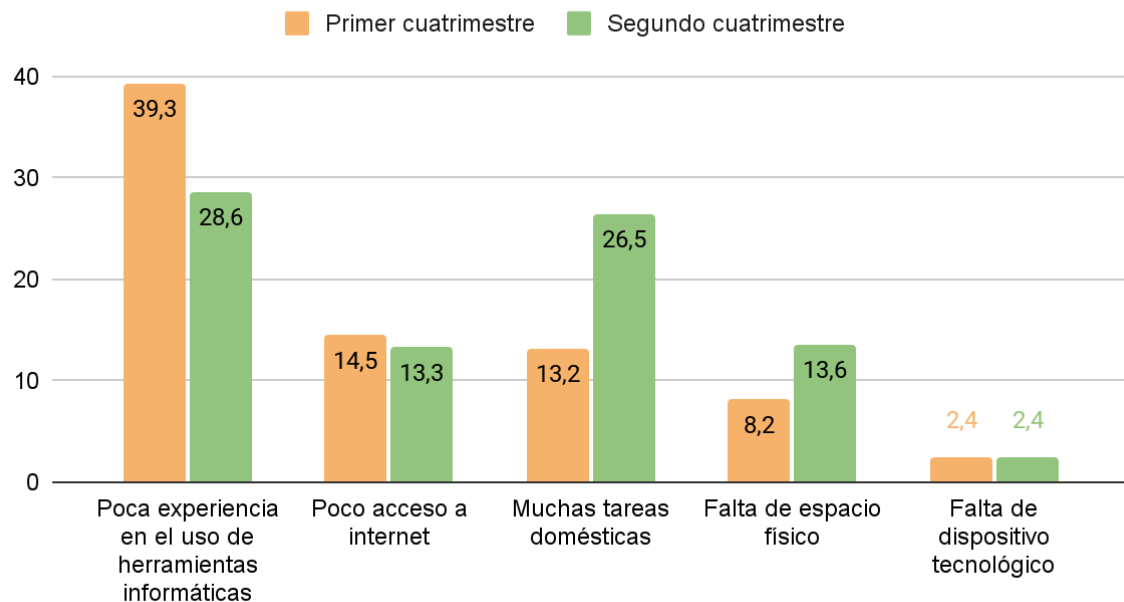
Gráfico 7. Cantidad de materias en las que se inscribieron las y los estudiantes encuestados



Las y los estudiantes encuestados fueron interpelados además en relación a sus condiciones de vida, a fin de rastrear posibles problemáticas socioambientales que pudieran incidir sobre su desempeño académico. Si bien ambos períodos no son comparables entre sí, en líneas generales, resulta significativa la desmejoría en la situación socioambiental de las y los estudiantes encuestados en el segundo cuatrimestre respecto del primero: por ejemplo, la distribución de las tareas domésticas significó una dificultad significativa para el 13,2% de las y los estudiantes en el primer período, pero este índice subió al 26,5% de las y los encuestados en el segundo cuatrimestre. Por otro lado, la falta de espacio físico para el estudio fue señalada como otra dificultad para el 8,5% de las y los

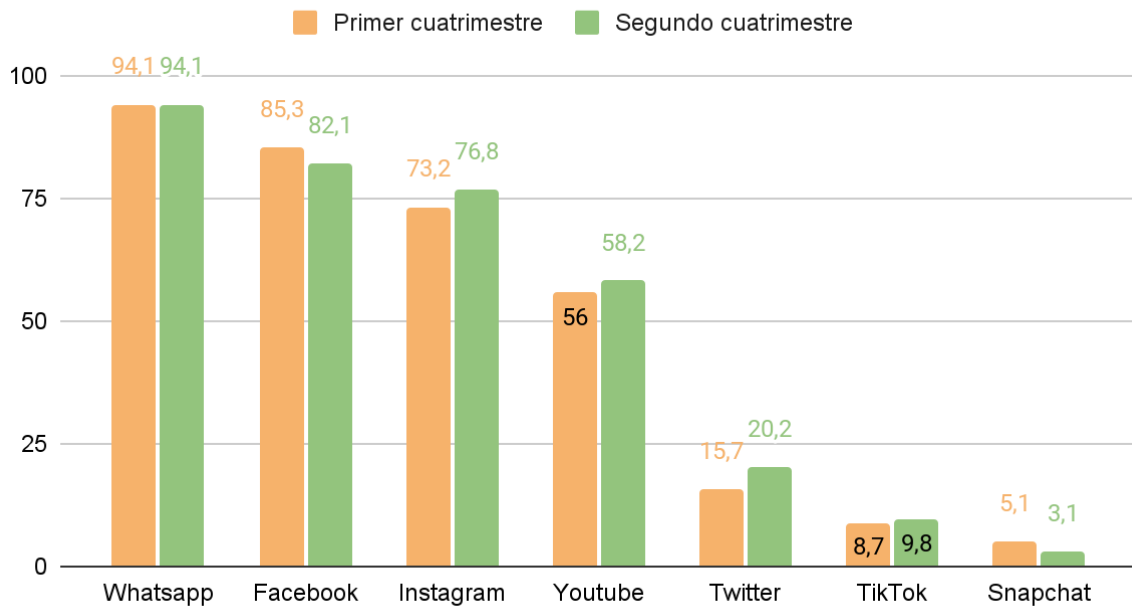
encuestados en el primer cuatrimestre, y se elevó al 13,6% en el segundo (ver Gráfico 8).

Gráfico 8. Principales dificultades socioambientales



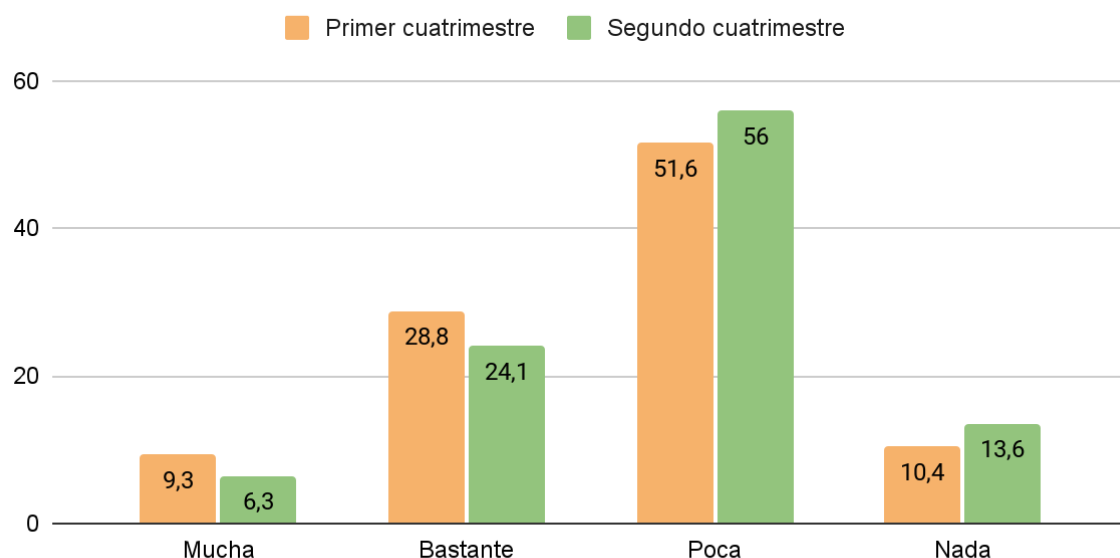
Consultados sobre sus preferencias en el uso de aplicaciones móviles y redes sociales, las y los estudiantes de Prácticas Culturales afirmaron participar en varias de ellas. Esta información permitió luego que la materia tome la decisión de crear algunos perfiles en las redes sociales más elegidas, a fin de acercarse al estudiantado. En orden de preferencia, las más elegidas tanto en el primer como en el segundo cuatrimestre se mencionan en el Gráfico 9.

Gráfico 9. Aplicaciones y redes sociales de preferencia



Con relación a la frecuencia con la que las y los estudiantes encuestados acceden a la información de actualidad y noticias, la mayoría respondió que consulta pocos medios periodísticos (51,5%) y el 10,4% señaló que no los consulta para nada. En contrapartida, el 9,3% señaló que los consulta mucho y el 28,8%, bastante. En el segundo cuatrimestre de 2020 los porcentajes variaron levemente: 56% accedía poco a medios periodísticos, el 13,6% nada, mientras que el 24,1% señaló que consumía bastantes y el 6,3% muchos medios periodísticos en internet (ver Gráfico 10).

Gráfico 10. Frecuencia con la que se consultan medios periodísticos en internet

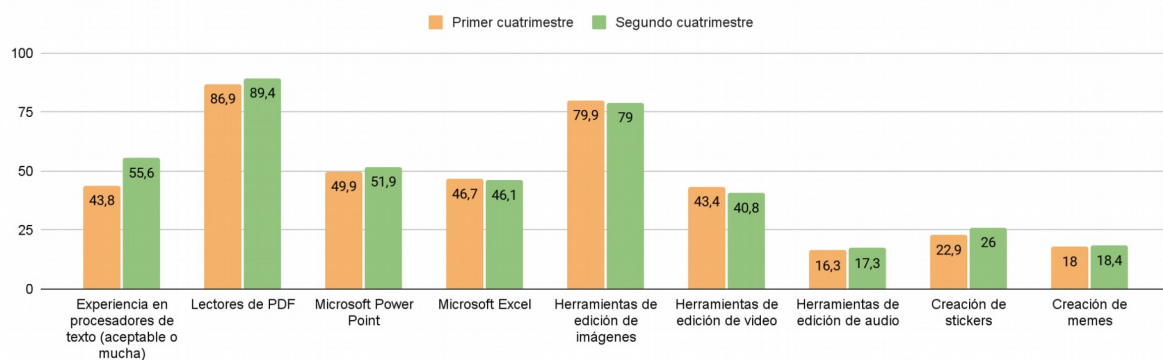


En ambas encuestas se rastreó el manejo de herramientas vinculadas con la actividad académica y la propuesta didáctica de la materia. En este sentido, las y los estudiantes dieron la siguiente información (ver Gráfico 11):

- La mayoría afirmó no tener experiencia con procesadores de texto: en el primer cuatrimestre el 48,6% planteó tener poco manejo de la herramienta y 7,9% nada, mientras que 10,5% indicó contar con muy buen manejo de la herramienta y el 33% con un manejo aceptable. En el segundo cuatrimestre esta tendencia se mantuvo con una leve diferencia en sus porcentajes: 41,1% afirmó tener poco manejo de la herramienta y el 3,3% nada. En el último período de 2020 el 42,8% de las y los estudiantes indicó tener un manejo aceptable de la herramienta y el 12,8% se desenvolvía con comodidad.
- El 86,9% de las y los estudiantes del primer cuatrimestre utilizaban lectores de PDF. En el segundo cuatrimestre este porcentaje subió levemente hasta alcanzar el 89,4%.
- Alrededor de la mitad de las y los estudiantes de la materia afirmaron tener manejo de Microsoft Power Point (49,9% en el primer cuatrimestre y 51,9% en el segundo) y Microsoft Excel (46,7% y 46,1%).

- Con respecto a habilidades vinculadas a la edición, la mayoría de las y los estudiantes (79,9% en el primer cuatrimestre y 79% en el segundo) afirmó contar con experiencia en la edición de imágenes y alrededor del 40% indicó tener experiencia en edición de video (43,4% en el primer cuatrimestre y 40,8% en el segundo).
- En relación a la construcción de contenidos imagéticos, algunos estudiantes (22,9% y 26%) destacaron contar con habilidades para la creación de stickers y memes (18% y 18,4%).
- Un porcentaje menor de las y los estudiantes contaba con experiencia en edición de audios (16,3% y 17,3%).

Gráfico 11. Experiencia en manejo de herramientas informáticas



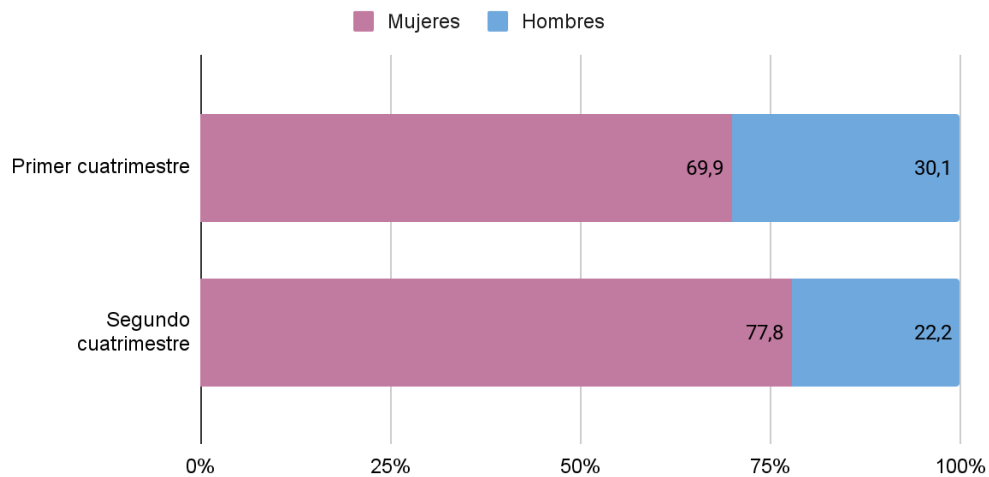
3.2. Análisis de encuesta de finalización de cursada.

La encuesta de finalización de cursada fue realizada a las y los estudiantes de Prácticas Culturales en la última semana del primer y segundo cuatrimestre de 2020. Al igual que en las encuestas de disponibilidad tecnológica realizadas al comienzo de cada ciclo, las de finalización de cursada buscaron recuperar la experiencia de cursada a fin de relevar información sobre las y los estudiantes que continuaron cursando durante la pandemia bajo modalidad virtual. Las encuestas fueron respondidas por 1994 estudiantes en el primer cuatrimestre y 1006 en el segundo.

Como dato a destacar, el 69,9% de las y los estudiantes que respondieron la encuesta de finalización de cursada en el primer cuatrimestre fueron mujeres. En el

segundo, esta proporción aumentó al 77,8%, muy por encima del promedio histórico de la UNAJ⁵ (ver Gráfico 12).

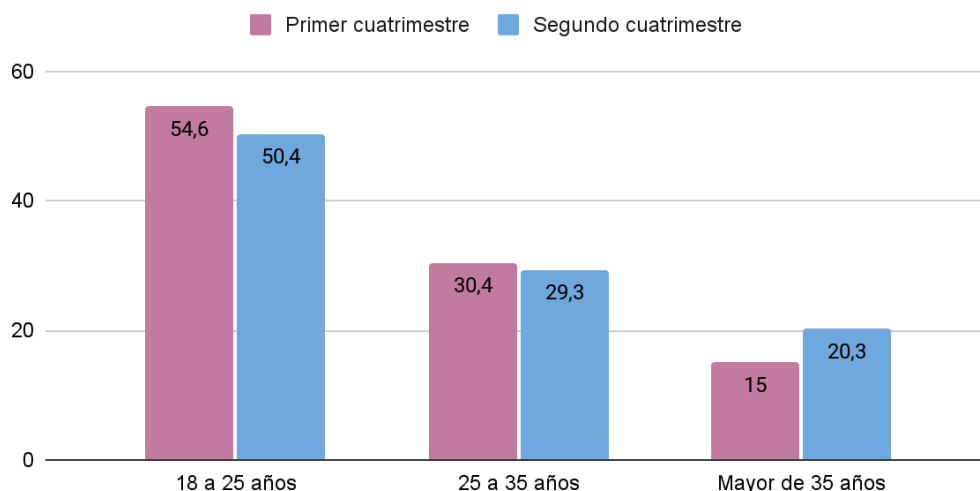
Gráfico 12. Estudiantes que finalizan la cursada, clasificados por sexo



Con respecto a las edades, la mayoría (54,6%) de las y los estudiantes del primer cuatrimestre tenían entre 18 y 25 años, mientras que un 30,4% estaba entre los 25 y 35 años y un 15% era mayor de 35 años. En el segundo cuatrimestre los porcentajes variaron levemente manteniendo la tendencia: el 50,4% de las y los estudiantes tenía entre 18 y 25 años, el 29,3% entre 25 y 35 años y el 20,3% más de 35 (ver Gráfico 13).

⁵ Según datos brindados por el Centro de Política Educativa de la UNAJ, el promedio de mujeres entre las estudiantes de la UNAJ en 2020 era de 65% (ver anexo).

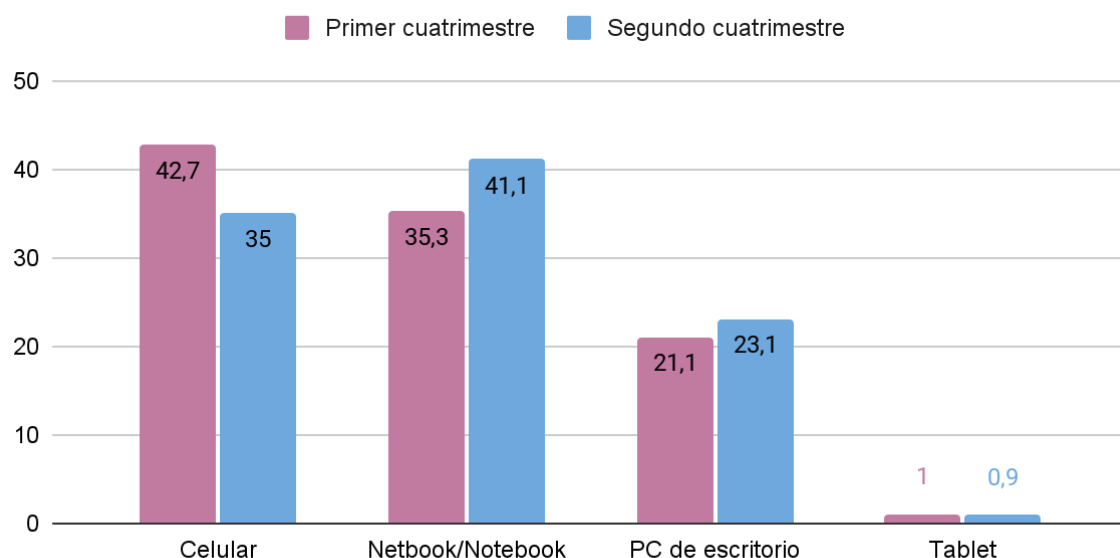
Gráfico 13. Estudiantes que finalizan la cursada, clasificados según edad



3.2.1. Disponibilidad tecnológica.

Con respecto al uso de dispositivos tecnológicos, llama la atención el crecimiento de los ordenadores con respecto al dato relevado en las encuestas realizadas al comienzo de cada cuatrimestre. Las encuestas realizadas al final de cada período de cursada reflejan una disminución del uso del teléfono celular para realizar las tareas vinculadas a la materia (42,7% en el primer cuatrimestre y 35% en el segundo). Este dato es llamativo respecto del arrojado por las encuestas de inicios de ciclo, que oscilaban entre el 77% y el 70% respectivamente. Finalmente, se deduce que el uso de ordenadores como notebooks, netbooks (35,3% y 41,1%) y PC de escritorio (21,1% y 23,1%) resultaron predominantes a la hora de realizar las tareas vinculadas a la materia (ver Gráfico 14).

Gráfico 14. Dispositivo utilizado para gestionar la cursada de Prácticas Culturales

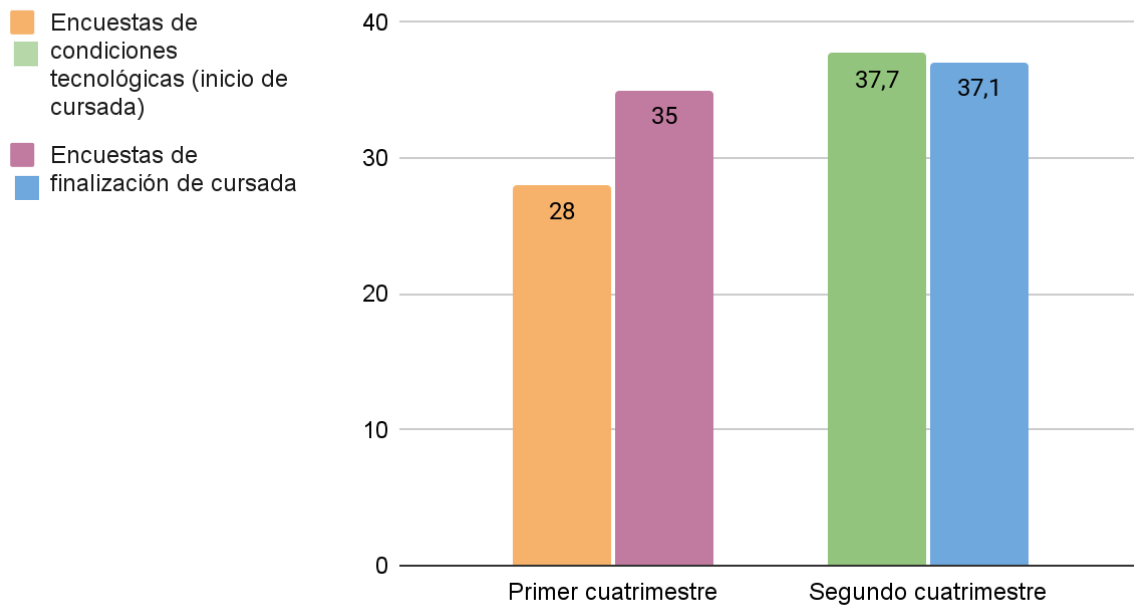


Los datos antes expresados dan cuenta de dos situaciones: por un lado, entre el primer y el segundo cuatrimestre las y los estudiantes encuestados habían incorporado ordenadores en detrimento del móvil para la cursada, incluso desde el inicio de la cursada. En añadidura, hacia el final del cuatrimestre las y los estudiantes que utilizan ordenadores son quienes alcanzan mayor representación en la muestra, lo que podría significar dos cosas: o que las y los estudiantes migran hacia el ordenador o, a juzgar por la disminución en la cantidad de respuestas que conforman la muestra de la encuesta de finalización, las y los estudiantes que cuentan con ordenadores tienen más posibilidades de terminar la cursada.

Otro dato interesante es el crecimiento hacia el final del cuatrimestre de los dispositivos compartidos con otros miembros de sus familias. Mientras que al inicio del primer cuatrimestre el 28% contaba con dispositivos que compartía con otros miembros de su familia, sobre el final de la cursada la encuesta de finalización arroja que un 35% de la misma población compartía los dispositivos que utilizaba para estudiar. En el segundo cuatrimestre la muestra arroja datos similares a los del final del primer período: la cantidad de personas que comparten dispositivo se mantiene desde el inicio del segundo cuatrimestre (37,7%) hacia el final (37,1%). Los datos dan cuenta de una tendencia que se consolida sobre el final del primer cuatrimestre y se mantiene en el segundo. Se estima que este crecimiento en el

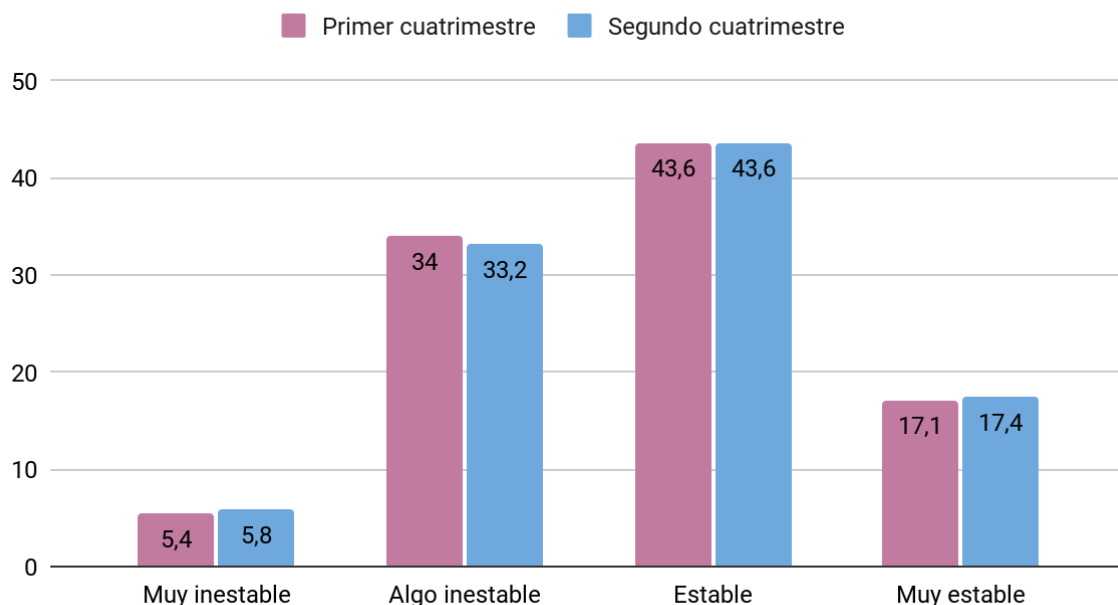
número de dispositivos compartidos está relacionado al aumento de uso de ordenadores, que suelen ser aprovechados con múltiples funciones en el hogar (ver Gráfico 15).

Gráfico 15. Dispositivos compartidos en el hogar



Con respecto a la conectividad, la mayoría de las y los encuestados (86,7% en el primer período y 88,9% en el segundo) utilizaron wifi como forma de conectividad principal. Estos números son sensiblemente más altos que los datos obtenidos en las encuestas de inicio de cada ciclo. Los problemas de conectividad, sin embargo, se mantuvieron para la mayoría de las y los estudiantes encuestados en ambos cuatrimestres (ver Gráfico 16).

Gráfico 16. Estado de la conexión en estudiantes encuestados

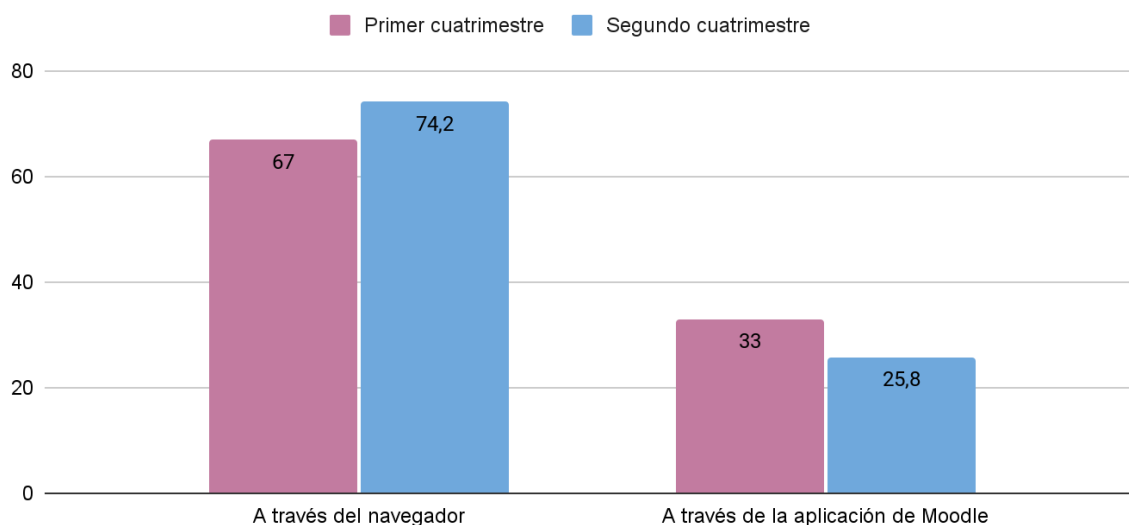


3.2.2. Uso del campus virtual.

Según los datos obtenidos en las encuestas de finalización de cursadas de julio y noviembre de 2020, la mayoría de las y los estudiantes encuestados (67% en el primer cuatrimestre y 74,2% en el segundo) optó por conectarse a través del navegador para acceder al campus virtual. Por otro lado, el 33% de las y los encuestados en el primer cuatrimestre y 25,8% de las y los encuestados en el segundo afirmaron utilizar la aplicación de Moodle a tal fin (ver Gráfico 17). Cabe destacar que, a partir de un convenio⁶ celebrado entre las empresas de telefonía celular, el ENACOM y el Ministerio de Educación de la Nación, las y los estudiantes pudieron utilizar el campus virtual de la universidad de forma libre y gratuita.

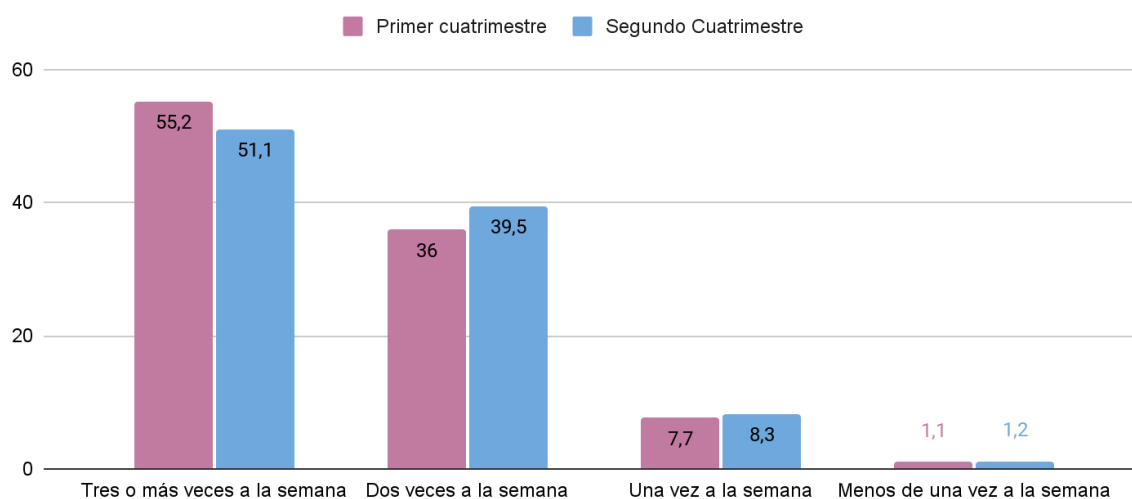
⁶ Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-de-la-nacion-y-el-enacom-acuerdan-el-acceso-gratuito-las> consultado el 11 de marzo de 2022.

Gráfico 17. Formas de acceso al campus virtual de Prácticas Culturales.



Consultados sobre el uso de la plataforma de la UNAJ, una amplia mayoría afirmó haberse conectado entre 2 (36%) y 3 o más veces (55,2%) al aula virtual de Prácticas Culturales durante el primer cuatrimestre. Esta tendencia se mantiene en el segundo período, en el cual el 39,5% de las y los estudiantes afirmaron conectarse dos veces por semana y el 51,1% tres o más veces. La tendencia indica un amplio consumo de los materiales y recursos que componen el aula de la materia, a la vez que un amplio compromiso para la participación en el campus virtual entre quienes finalizan el cuatrimestre (ver Gráfico 18).

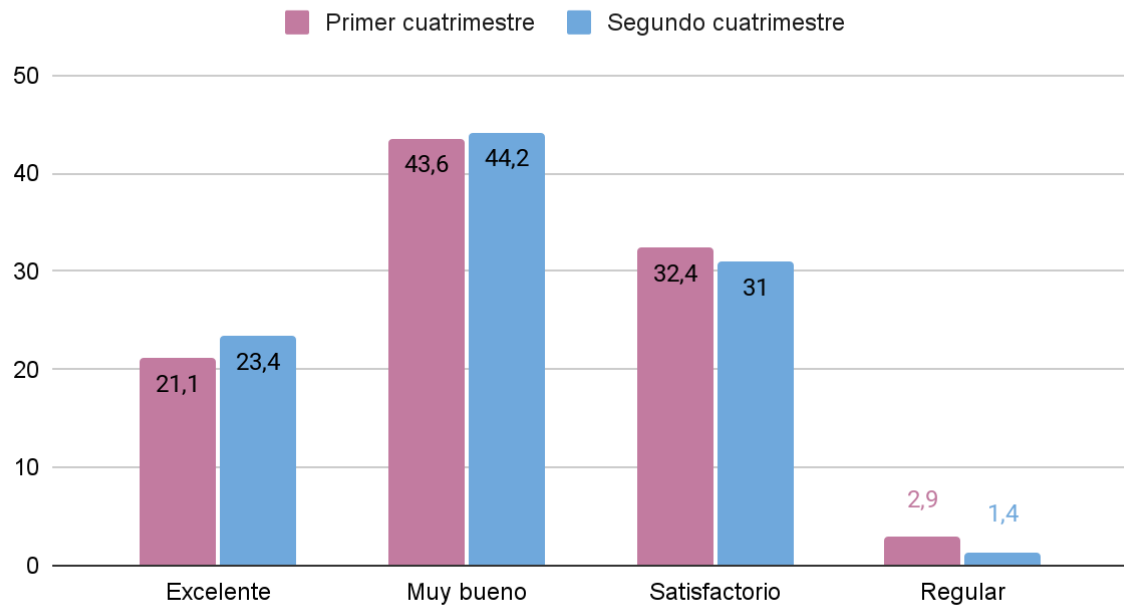
Gráfico 18. Frecuencia de ingreso al aula virtual.



3.2.3. Sobre la experiencia de cursada.

Con respecto al rendimiento en la materia, una mayoría de las y los estudiantes se mostraron satisfechos: en el primer cuatrimestre el 21,1% consideró excelente su proceso, un 43,6% muy bueno y el 32,4% satisfactorio. Una tendencia similar se observa en el segundo cuatrimestre: 23,4% excelente, 44,2% muy bueno y 31% satisfactorio. Además, más del 92% de las y los encuestados en ambos cuatrimestres afirmaron que la cantidad de actividades en relación a los contenidos trabajados en esta materia les había parecido adecuada (ver Gráfico 19).

Gráfico 19. Evaluación del recorrido en Prácticas Culturales.



La materia, en su versión virtual, cuenta con una serie de instrumentos para la cursada que debieron ser producidos específicamente para esta experiencia de cursada, tales como:

- Guías de clase: Se presentan como textos breves producidos específicamente para la virtualización que orientan a las y los estudiantes en el recorrido conceptual de cada una de las clases. En cada guía se plantea el objetivo y el desarrollo de la misma y se desarrollan ejemplos y ejes de debate semanales.
- Bibliografía: Materiales y recursos que integran el libro de Prácticas Culturales, a los que en algunos casos se suman artículos u otros materiales

de lectura obligatoria. La bibliografía actúa de forma complementaria con la guía de clase y permite recuperar contenidos e información importante para las y los estudiantes.

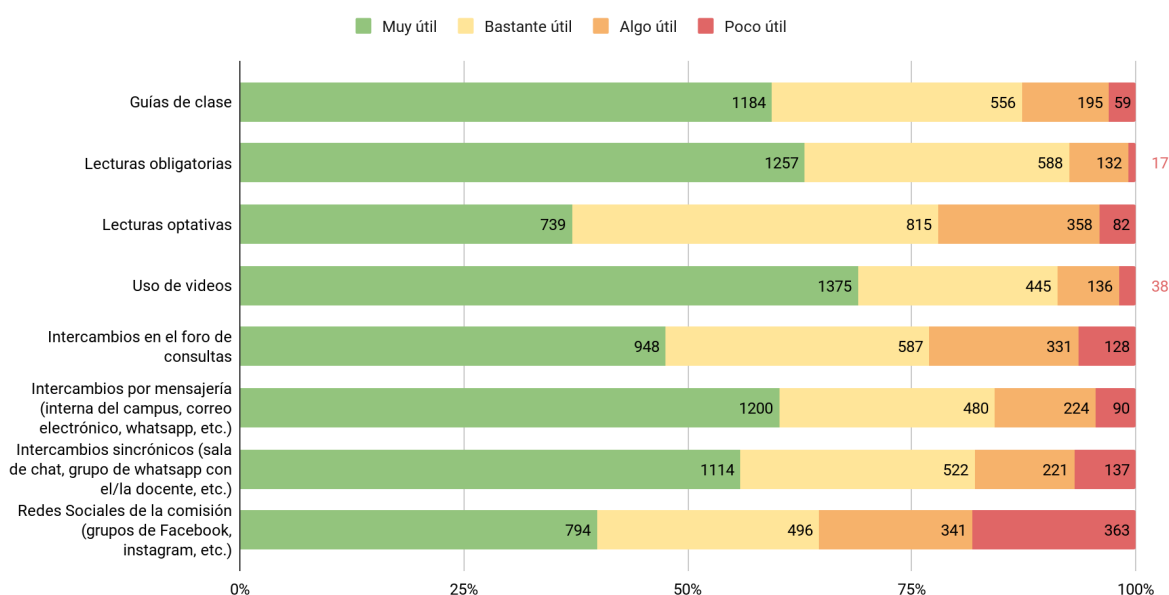
- *Podcast*: La materia produjo una serie de recursos sonoros a partir de reflexiones en relación a la bibliografía y la propuesta de cada clase, con una duración de entre 10 y 15 minutos. Dichos materiales fueron incluidos a partir del segundo cuatrimestre de 2020.
- *Actividades*: Cada clase contiene una propuesta para la producción y el intercambio de resolución individual o grupal. Algunas de estas actividades son optativas y otras obligatorias.

En las encuestas de finalización de cursada se recuperaron percepciones de la experiencia de virtualización, valoradas por las y los estudiantes según su grado de utilidad para comprender los contenidos propuestos en la cursada (ver Gráficos 20 y 21). A partir de una escala cuyos extremos indican el valor 1 como equivalente a “poco útil para comprender la materia” y el 4 como equivalente a “muy útil para comprender la materia”, la mayoría de las y los estudiantes encuestados valoraron positivamente las propuestas de la materia:

- La mayoría de las y los estudiantes encuestados en ambos cuatrimestres (59,37% y 62,42% respectivamente) valoró como muy útiles las guías de clase.
- El 63% de las y los estudiantes encuestados en el primer cuatrimestre y el 64,71% de las respuestas obtenidas en el segundo consideraron muy útil la bibliografía obligatoria.
- Las lecturas optativas fueron señaladas como útiles en el 40,87% y 40,45% de las respuestas de ambos relevamientos.
- En ambos cuatrimestres el 69% de las respuestas indicaron que el uso de videos les resultó muy útil para comprender la materia.
- Los foros de consulta resultaron muy útiles para casi la mitad de las y los estudiantes encuestados (47,5% en el primer cuatrimestre y 46,7% en el segundo).

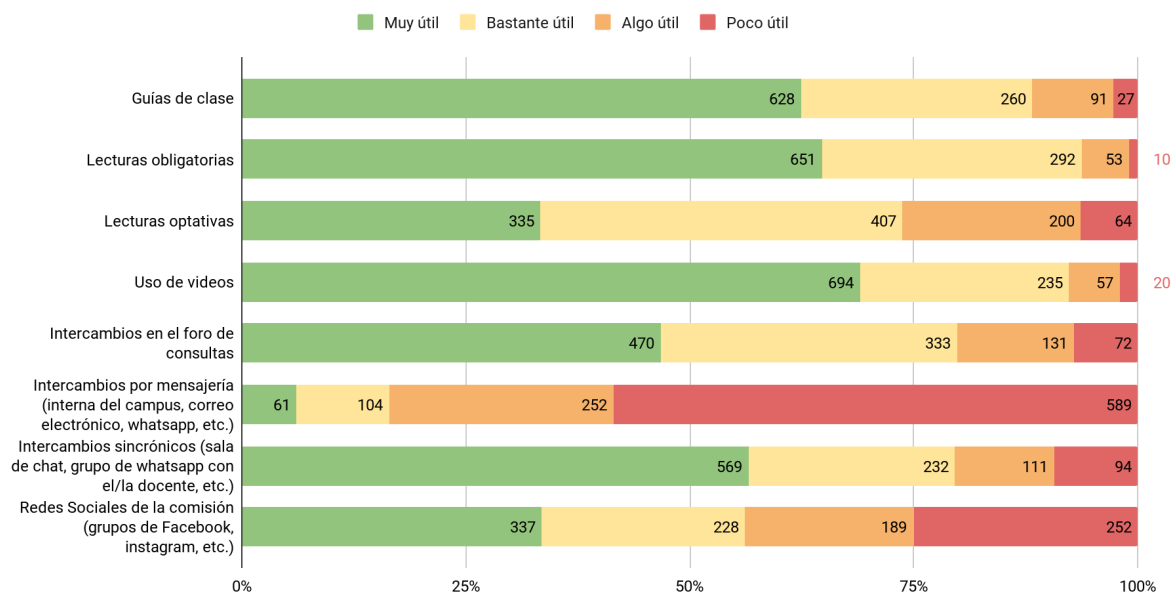
- Los intercambios sincrónicos (sala de chat, grupo de *WhatsApp* con el/la docente, etc.) fueron considerados muy útiles para el 56% de las y los encuestados en el primer cuatrimestre y 58,5% de las y los estudiantes del segundo período.
- Algunas comisiones⁷ abrieron espacios en redes sociales (grupo de *Facebook*, *Instagram*, etc.), que fueron valoradas como muy útiles por el 39,81% y 33,49% de las y los estudiantes de ambos cuatrimestres respectivamente muy útiles las redes sociales de la comisión.

Gráfico 20. Valoración de los elementos presentes en el campus virtual (Primer cuatrimestre 2020)



⁷ Sobre este dato, cabe destacar que no todas las comisiones contaron con estos espacios de discusión ya que fueron abiertos sólo por algunos docentes de la materia según su criterio pedagógico.

Gráfico 21. Valoración de los elementos presentes en el campus virtual (Segundo cuatrimestre 2020)



La virtualización de la materia en 2020 incluyó una propuesta de trabajo grupal para la realización de evaluaciones parciales bajo la modalidad de trabajos prácticos integradores. Este diseño, que también forma parte de la propuesta de la materia en su modalidad presencial, fue puesto en práctica por primera vez a distancia durante 2020. Por este motivo, se optó por realizar una pregunta específica respecto de cómo las y los estudiantes habían percibido el trabajo grupal en la virtualización, considerando que durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) fue imposible realizar reuniones presenciales de ningún tipo y todo el trabajo debió ser coordinado de manera remota (ver Gráficos 22 y 23).

Como resultado obtenido en ambas encuestas, la mayoría de las y los estudiantes destacaron una experiencia positiva, afirmando que:

- Trabajar con otras y otros les había ayudado a comprender mejor los conceptos de la materia (43,5% en el primer cuatrimestre y 40,55% en el segundo).
- Fueron capaces de coordinar acciones con las demás personas de sus grupos (37,9% en el primer período y 46% en el segundo cuatrimestre)
- Lograron coordinar la comunicación interna (42,7% en el primer cuatrimestre y 47,9% en el segundo)

- Cada integrante cumplió con su compromiso en tiempo y forma (37,61% en el primer cuatrimestre y 47,1% en el segundo)

Gráfico 22. Valoración de las propuestas de trabajo grupal en la virtualidad (Primer cuatrimestre 2020)

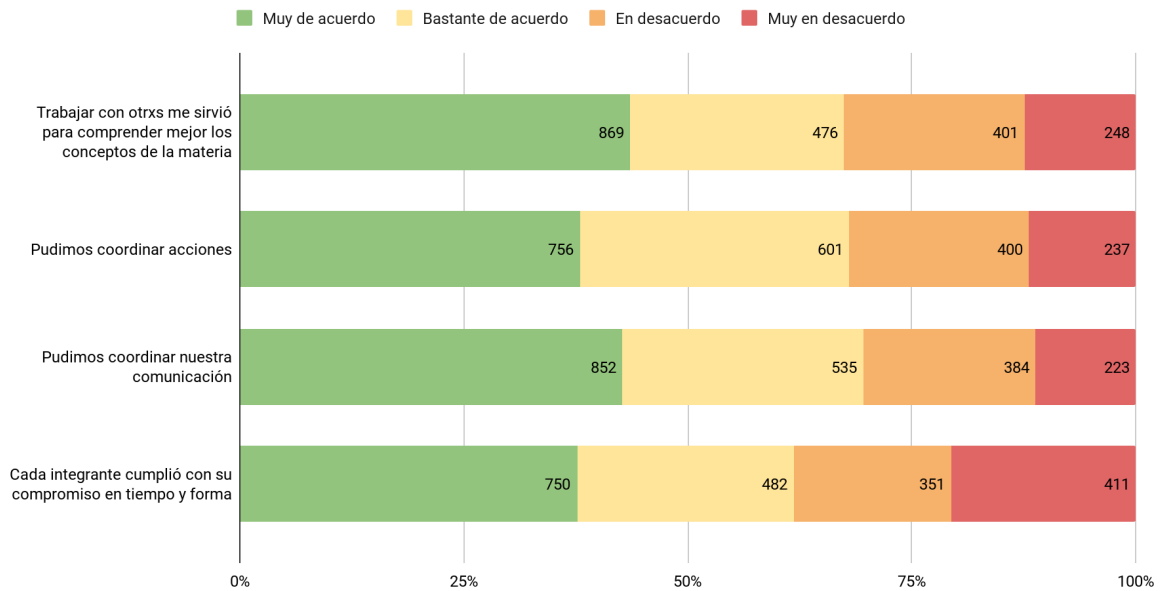
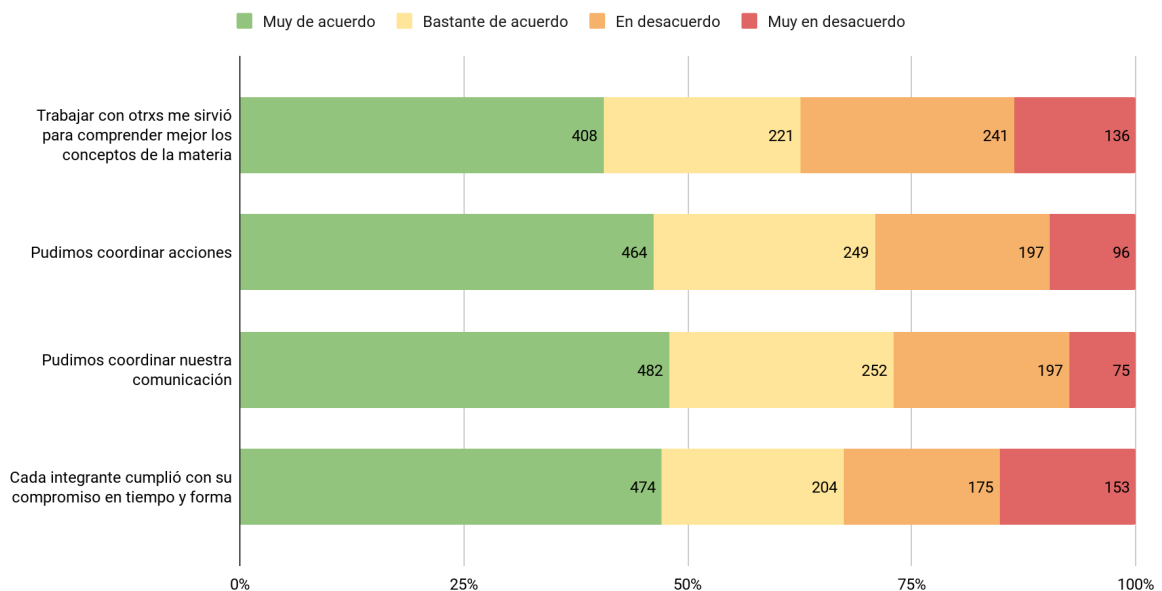


Gráfico 23. Valoración de las propuestas de trabajo grupal en la virtualidad (Segundo cuatrimestre 2020)



3.3. Conclusiones.

En este capítulo se realizó un exhaustivo análisis de las condiciones socioambientales, de disponibilidad tecnológica y de experiencia de cursada a partir de cuatro encuestas realizadas a estudiantes que cursaron Prácticas Culturales de manera virtual en el primer y segundo cuatrimestre de 2020. El relevamiento, iniciado por el equipo de coordinación de la materia pero analizado en profundidad para esta tesis, da cuenta de algunas continuidades que permiten analizar tendencias en el marco de las condiciones de cursada de las y los estudiantes de Prácticas Culturales.

Como se informó, existen dificultades en el acceso a conectividad de calidad, mientras que un alto porcentaje de las y los estudiantes utilizan los datos móviles para conectarse al campus virtual. Este dato fue tenido en cuenta por el equipo de cátedra, que tomó la decisión de limitar la producción multimedia y audiovisual a fin de promover la inclusión educativa de quienes no podían sostener una conectividad estable que les permitiera cursar bajo modalidades sincrónicas como videollamadas, streamings, etc.

A juzgar por cómo evoluciona en las encuestas de inicio y finalización de las cursadas el dato de estudiantes que utilizan el teléfono celular, podría concluirse que la mayoría utiliza el móvil y un alto porcentaje lo complementa con ordenadores. Es percibido cómo, en el transcurso de ambos cuatrimestres, el porcentaje de estudiantes que utilizan ordenadores crece por sobre los que no lo hacen, indicando una preferencia por este tipo de dispositivos. Queda pendiente, sin embargo, indagar acerca de si esta preferencia es elegida o si quienes cuentan con mayor dificultad para acceder a conectividad y computadoras se ven obligados a abandonar la cursada.

Sumada a la cuestión de disponibilidad, en las encuestas analizadas se construye un panorama acerca de las dificultades que la mayoría de las y los estudiantes de Prácticas Culturales ha debido sortear con respecto a sus habilidades para el procesamiento de textos, lectura de bibliografía académica, uso de campus virtual, entre otras, para las cuales en su mayoría no contaban con herramientas ni experiencia previas. En correlación con los datos obtenidos, es posible identificar que las y los estudiantes que terminan cada ciclo tienden a fortalecer sus

habilidades para utilizar herramientas: esto se deduce de los datos al inicio y al final de cada cuatrimestre, pero también en la comparación entre ambos períodos. Por lo tanto, la adaptación necesaria para desenvolverse en la vida universitaria bajo su modalidad virtual requiere la incorporación de una serie de habilidades y conocimientos que por lo general forman parte del currículum oculto de las materias pero que a la vez contemplan los múltiples alfabetismos que se ponen en juego en las prácticas de la enseñanza.

En este sentido cabe una reflexión acerca de cómo se reflejan las brechas digitales, existentes tanto en relación con el acceso a medios y conectividad como respecto a las habilidades para el uso (Lago Martínez, 2019). Según las encuestas analizadas, las desigualdades que se evidencian en el análisis representan un problema a resolver para garantizar la inclusión educativa.

Con intención de facilitar el acceso y teniendo en cuenta los resultados de estos relevamientos, durante el primer cuatrimestre la materia ofreció contenidos privilegiando el texto escrito, con algunas excepciones en formato audiovisual que fueron muy bien valoradas por las y los estudiantes encuestados. Hacia el segundo cuatrimestre la materia amplió la variedad de lenguajes ofrecidos bajo propuesta asincrónica, se produjeron una serie de *podcasts* que diversificaron la oferta académica de la cursada y se profundizó con el uso de algunos formatos audiovisuales.

El reconocimiento de las condiciones de cursada fue fundamental para tomar decisiones en el equipo virtualización, que diseñó estrategias pedagógicas a partir de la información relevada por los instrumentos analizados en este capítulo. El análisis pormenorizado de estos instrumentos realizado en este capítulo permite reconocer el acierto en algunas de estas decisiones, cuya base resultará fundamental para continuar profundizando en el diseño de nuevas propuestas que aprovechen las habilidades transmedia de las y los estudiantes de la UNAJ en el marco de esta Tesis.

Con este objetivo, el siguiente capítulo se fundamentará el diseño original de una propuesta que facilite el aprendizaje de estudiantes universitarios con una mirada puesta en fortalecer los multialfabetismos para generar instancias de educación innovadoras e inclusivas en la universidad.

Capítulo 4: Explorar lo sonoro

“La clase ha sido siempre un entorno socio-técnico, conformado por esa interacción entre sujetos humanos y espacios, artefactos o tecnologías. El uso del pizarrón, el proyector, la voz o el papel organizan interacciones diferentes.”

Inés Dusse

Este capítulo busca recuperar algunos debates conceptuales sobre los cuales se asienta la producción presentada en esta tesis. Dicha maqueta, diseñada a partir de la experiencia de virtualización sistematizada en el capítulo anterior, recupera el aprendizaje de la experiencia y plantea nuevos desafíos.

La propuesta de virtualización que se desarrolló en Prácticas Culturales fue planteada a partir de un doble proceso que implicó la adaptación de la propuesta didáctica de la materia (con características como la adopción de una modalidad taller y una evaluación procesual) y su rediseño a partir del diagnóstico relevado desde las encuestas realizadas y analizadas en el capítulo anterior. El formato educativo de la materia en su modalidad virtual buscó recuperar esta información para realizar una propuesta situada y posible de ser realizada por las y los estudiantes de la UNAJ. En este marco se actualizaron las condiciones de aprobación, se revisó la bibliografía y se incluyeron nuevos materiales, se produjeron recursos multimedia específicos para la virtualización como las guías de clase, encuentros sincrónicos de chat o videollamadas y audioguías; y se rediseñaron las actividades de clase.

En este sentido, se planificó una propuesta para la materia que buscó mantener debates actuales en el marco de las discusiones que atraviesan sus contenidos, procurando establecer un diseño didáctico que adapte modalidades y objetivos de enseñanza. Esta modalidad permite, en términos de Maggio (2018), diseñar experiencias de cursada basadas en una *didáctica en vivo*. Para la autora, la didáctica en vivo es un posicionamiento que se caracteriza por propuestas situadas y abiertas a la experimentación e innovación. En estas propuestas, la recuperación de las tendencias culturales actuales en la dinámica educativa es fundamental para enriquecer el aprendizaje como experiencia y enriquecer la enseñanza en la medida

en que el recorrido pedagógico se encuentra fortalecido por el proceso, evitando trabajar a partir de planificaciones rígidas o de contenidos fragmentados.

A continuación se realizará un breve recorrido de los recursos producidos para las cursadas que tuvieron lugar en la materia Prácticas Culturales durante la virtualización de 2020. Recuperar esta experiencia y sus resultados permitirá conocer el ambiente en el cual se inserta la propuesta de trabajo de esta tesis como propuesta situada.

4.1 La clase universitaria como experiencia. Aulas extendidas, aulas alteradas.

En el marco de la virtualización compulsiva que se realizó en 2020 las propuestas de todas las carreras de la UNAJ debieron modificarse profundamente para adaptarse a nuevas mediaciones y nuevas temporalidades. En este sentido, la urgencia con la que se desarrollaron los nuevos diseños educativos para una cursada sin precedentes implicó un arduo proceso de reflexión interna y mucha inventiva para salir adelante.

Siguiendo a Inés Dussel, la clase es en sí misma un entorno socio-técnico que combina sujetos humanos, espacios, artefactos y tecnologías. Cada una de estas dimensiones organiza interacciones diferentes (Dussel, 2020). Es por esto que la transformación que supuso la educación en pandemia supone una alteración de las dimensiones de la clase, tanto en términos de temporalidades como de espacialidades (Rogovsky y Chamorro 2020).

El aula virtualizada se extiende en dinámicas sincrónicas y asincrónicas: cada estudiante puede participar en momentos diferentes que coinciden con los horarios particulares de la vida cotidiana, del trabajo desde casa o que se ubican en los ratos libres. Cuando se conecta a una videollamada o una sesión de chat, cada estudiante desde su dispositivo prende o no la cámara, mantiene silencio o habilita su micrófono para intervenir, o sino también escribe frases en un chat, tal vez para que no se oiga el sonido turbulento de los hogares donde el espacio de estudio es, a la vez, un lugar donde se cocina, se juega o se duerme.

Además, el aula de la pandemia ya no se contiene entre los muros de la universidad sino que se encuentra en los hogares, en la movilidad, y, en su defecto, en los espacios de trabajo que también sirven para descargar y subir lecturas, entregas e intercambios de clase. Es un aula alterada, fruto del devenir y donde se exhiben las desigualdades: algunos podrán participar asiduamente y compartir en línea sintiéndose como peces en el agua; mientras que otros sólo podrán hacerlo en momentos puntuales, esporádicos, o con dificultades en el manejo de las herramientas.

Los desafíos de esta virtualización fueron muchos. En primer lugar, una de las principales preocupaciones estuvo vinculada a privilegiar la inclusión educativa en escenarios inciertos y que requerían de otras habilidades, contextos y condiciones materiales para funcionar, las cuales eran diferentes a las de las cursadas presenciales (Gagliardi, 2020). En segundo lugar, se buscaba recuperar el diálogo y la participación como herramientas clave para la construcción del conocimiento: lejos de pensar clases unidireccionales donde el saber está publicado en el campus virtual, es descargable en PDF o visible en un video, la propuesta de trabajo en la virtualización estuvo centrada en la interacción.

En este sentido, cabe preguntarse cuáles son los medios a través de los cuales se construyen diálogos y nexos que permiten continuar la tarea educativa en contextos de virtualización urgente como las que se vivieron durante la pandemia. En la experiencia de Prácticas Culturales, estos espacios de construcción del saber, alterados respecto de su tradición histórica, se virtualizaron hacia los campus virtuales de la universidad, constituyendo espacios de consulta e intercambio que fue necesario nutrir de contenidos y dotar de nuevos sentidos. En esta experiencia los equipos de cátedra se abocaron a producir y escribir nuevas propuestas, adaptar las existentes y proponer canales específicos y recorridos controlados. Se tomó la decisión de centralizar la propuesta y se consolidó un recorrido único para más de 100 comisiones integradas por alrededor de 40 estudiantes cada una.

A la vez que estos nuevos entornos florecían y proponían recorridos normalizados para todas las comisiones, con recorridos relativamente ordenados y secuenciados por clase; también surgieron canales más informales o caóticos que formaron parte de la propuesta de clase. Estas iniciativas proliferaron fuera del aula virtual y se

constituyeron como clases de consulta para temas o instancias puntuales, grupos de *WhatsApp* de la comisión, correos electrónicos en los que se comentaban cuestiones particulares o generales de la cursada, entre otras. A diferencia de los recorridos del aula virtual, estas propuestas permitieron a las y los docentes construir un mínimo de personalización de la propuesta, acercarse a sus estudiantes y constituir un vínculo más cercano desde la virtualidad.

Podríamos afirmar que, mientras que el campus virtual supuso el desarrollo propuesto por la coordinación de la materia, la propuesta propia de las y los docentes por fuera de ese campus virtual aportó otra dimensión a la virtualización: un recorrido difícil de rastrear, que constituyó un currículum oculto que aportó a la construcción del conocimiento.

Finalmente, podría concluirse que la virtualización de la propuesta de clase recreó en el ciberespacio los mismos elementos que se encuentran presentes en la presencialidad, constituyéndose una propuesta formal y una real, diferenciables pero a la vez enriquecidas entre sí. La alteración de los espacios de clase abrió paso a la experimentación y a la incorporación de nuevos medios para el seguimiento, dictado e intercambios. Sin embargo, no todas las interacciones quedaron reflejadas en los espacios propuestos por la coordinación, por lo que se abre paso a una nueva línea de estudio que deberá investigar en profundidad las propuestas educativas durante la virtualización de emergencia como una experiencia multidimensional en la que se combinaron medios, propuestas e intercambios con resultados inciertos.

4.2. Explorar los alfabetismos transmedia en la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Los medios de comunicación ocupan un lugar en la sociedad como productores de sentidos y de mediaciones. Estamos atravesados, conformados y configurados en el marco de este ecosistema mediático en el que participan tanto medios tradicionales como digitales. Estos medios proporcionan recursos simbólicos que utilizamos para definir representaciones y construir identidades (Martín Barbero, 2003).

¿Por qué trabajar con medios en los ámbitos educativos? Siguiendo a Dussel y Southwell (2007), la alfabetización mediática nos permite recuperar estas narrativas y sonoridades para construir propuestas de enseñanza más significativas y plurales. Se trata de recuperar los conocimientos y saberes que se producen en este ecosistema, promoviendo reflexiones que profundicen la interpretación crítica de la socialización y pedagogización que proponen las diferentes especies mediáticas⁸.

Recuperar estos consumos culturales y narrativas que se construyen desde lo digital permite construir un nexo entre los gustos e intereses de las y los estudiantes para focalizar en los procesos de apropiación simbólica y construir conocimiento a partir de esa vinculación. En este sentido se vuelve importante indagar acerca de estas tendencias culturales, recuperando las significaciones que se producen en relación con esa población en particular para construir didácticas situadas que permitan, en términos de Mariana Maggio (2012), construir una enseñanza poderosa.

¿Qué implica hablar de alfabetización en un escenario tecnocultural? El escenario mediático actual se compone por soportes que convergen entre sí, *remixando* formatos y lenguajes y produciendo nuevas formas de comunicación (Jenkins, 2013). Al mismo tiempo, las prácticas de producción y consumo se entremezclan de forma dinámica, permitiendo que los sujetos asuman a la vez roles de producción y consumo de información (Igarza, 2008). Por este motivo, siguiendo a Dussel y Southwell (2007), las características del ecosistema mediático requieren extender las propuestas de alfabetización más allá del lenguaje oral y escrito. En este sentido es que proponemos recuperar la noción de alfabetismos transmedia, comprendiendo las características convergentes y de complementariedad que existen en los distintos formatos de representación y consumo. Estos formatos, propios de las culturas digitales, ya no se identifican como puramente audiovisuales, gráficos o sonoros sino que se presentan como dinámicas culturales cada vez más multimediales que alientan la participación.

En este sentido, las producciones mediáticas que se incorporan al ámbito educativo lo hacen desde un doble rol. En primer lugar, lo mediático ingresa al aula desde una

⁸ En este sentido, cabe recuperar la mirada de David Buckingham (2005) acerca de los modos en los que se produce esta recepción. Para el autor, los medios son industrias que actúan sobre audiencias que no son pasivas. Los públicos, siguiendo a Buckingham, son en sí mismos autónomos y críticos. Por lo tanto, se plantea que analizar críticamente el discurso mediático implica proponer nuevos diálogos que no necesariamente implican arribar a una posición determinada.

cultura de la participación descrita por Henry Jenkins en *Convergence Culture* (2008), la cual colabora desde comunidades y redes y tiene el potencial de construir inteligencias colectivas. Incorporar medios a la clase implica recuperar una serie de capitales culturales y vivencias que convierten las prácticas de la enseñanza en experiencias polifónicas donde se entremezclan espacialidades y temporalidades. En segundo lugar, estos sentidos son revisados para construir un conocimiento original en el marco de la clase.

Cuando incluimos medios en el aula, hacemos convivir sentidos que provienen de aprendizajes informales y son problematizados por ámbitos académicos (Molas Castells, 2018). De este modo, los saberes que se constituyen muchas veces en los intercambios de las redes y siguen sus reglas de juego, que involucran los fenómenos de la propagación de contenidos y aprovechan los formatos predefinidos por plataformas y medios para construir formas de sociabilidad propias de la cultura de la conectividad (Van Dijck, 2013) son recuperados críticamente para producir un conocimiento nuevo, diferente al de las tendencias culturales y que se enriquece a partir de la reflexión crítica.

Este segundo rol de análisis y producción que se juega en la inclusión de producciones mediáticas en el ámbito educativo está vinculado a las alfabetizaciones transmedia. Aquellas producciones mediáticas que irrumpen en las aulas se recuperan a partir del conocimiento académico y se enriquecen en el intercambio y la reconstrucción.

4.3. De la pantalla al oído. Una vuelta a lo sonoro.

Los diseños educativos de la educación formal tienen una tradición estrechamente vinculada con la lectoescritura. Este modo de comunicación y transmisión del saber privilegia ciertos modos de expresión que, en términos de Ong (1982), estructuran la conciencia humana y permiten desarrollar habilidades cognitivas específicas. La educación universitaria también tiene una tradición vinculada a lo escrito, sin embargo a partir de la incorporación de formatos a distancia, bimodales o híbridos se expandió la producción de materiales educativos con formatos multimediales (Maggio, 2020).

Las experiencias de virtualización abrieron a la necesidad de pensar las multialfabetizaciones que requiere la producción de materiales audiovisuales, sonoros o interactivos como parte de los diseños educativos. Esta heterogeneidad en el abordaje de los contenidos brinda otras herramientas para la comprensión y el estudio que se complementan con otras formas de lectura asociadas a los textos escritos.

¿Cómo han mutado estas habilidades en el ecosistema mediático actual? En la actualidad, se abre la posibilidad para que tanto docentes como estudiantes experimenten con formatos que permitan recuperar estas tendencias en la enseñanza. En el marco de esta tesis nos interesa focalizar sobre la producción sonora que proponen los *podcast* para la experiencia universitaria porque permiten el estudio en movilidad y habilitan la diversificación de lenguajes para el acceso a contenidos académicos. Además, la voz permite, siguiendo a McLuhan, privilegiar lo emocional en contraposición con la escritura, que focaliza sobre una mirada racional (Scolari, 2015). Esta perspectiva resulta interesante para explorar la dimensión vincular de *lo educativo* ya que fortalece relaciones entre docentes y estudiantes al configurar otras formas de estar presentes en la virtualidad.

4.3.1. El *podcast* se abre camino.

Desde una perspectiva ecológica podríamos analizar el fenómeno de la explosión de los *podcast* como la irrupción de una nueva especie en el acervo mediático. Sus características sonoras, vinculadas con la producción radiofónica pero adaptadas en su evolución a los formatos de distribución y producción digitales, adquieren nuevas formas de producción y distribución que se diferencian de la radio analógica y la constituyen como una especie mediática híbrida.

El *podcast* se diferencia de otras producciones sonoras por su contundencia: se trata de productos de ensayo sonoro breves, de pocos minutos, en general guionados y adaptados a un nicho temático específico. Estos microcontenidos que Roberto Igarza (2009) describe como aquellos que pueden consumirse de una sentada y que pueden o no estar vinculados entre sí, habilitan un *snackeo* propio de las culturas digitales (Scolari, 2020). Sus consumos pueden estar eslabonados o no.

Se escucha una temporada o un capítulo si el contenido nos atrapa. Se abandona a la mitad si no es interesante.

En el artículo "Una nueva edad de oro", publicado en el blog *Hipermediaciones*⁹, Carlos Scolari define a los *podcast* como "una radio muy tuneada, con altos niveles de preproducción y sin los tiempos urgentes ni el caótico griterío del broadcasting".

¿Por qué recuperar el *podcast* como herramienta educativa? Entre otras razones, porque nos permite recuperar la oralidad en un contexto hipermediatizado. Ong (1982) afirma que la vuelta a la oralidad se ha convertido en una tendencia cultural desde el fin del siglo pasado y analiza este fenómeno a partir del concepto de oralidad secundaria. Según el autor, esta se produce entre las nuevas mediaciones que incluyen a los avances electrónicos (el teléfono, la televisión, las computadoras) y que habilitan una vuelta a lo sonoro diferente a las de las culturas que no conocen la lectoescritura. Ong plantea que la oralidad secundaria despierta una espontaneidad que la escritura no presenta (un texto es repetible innumerables veces y siempre producirá el mismo texto), pero lo hace a partir de una conciencia humana transformada por la escritura que sigue presente en la actualidad y que transforma la reflexión analítica. Como características de la oralidad secundaria Ong describe la masividad en la transmisión de los mensajes y recupera el concepto de "aldea global" que Marshall McLuhan desarrolla en *Understanding Media* (1964), planteando que vivimos en un momento donde lo sonoro cobra relevancia en un nuevo ecosistema donde la oratoria está atravesada por las lógicas de abstracción y reflexión propias de la lectoescritura.

McLuhan también recupera la predominancia de lo sonoro, en una mirada que además privilegia lo audiovisual y lo interactivo. Para el autor, existe un espacio acústico que se percibe mediante la interacción simultánea de todos los sentidos y que se diferencia de un espacio pictórico uniforme, secuencial y continuo en el que se recupera solamente al autor. Lo sonoro, en cambio, permite una resonancia tribal que no se enmarca en la linealidad propia de la escritura sino que construye un ambiente sinestésico (Scolari, 2015).

Si bien *Oralidad y Escritura* (Ong, 1982) es un texto anterior a la popularización de internet como tecnología de uso masivo y la revolución mental que mencionamos en

9 Fuente: <https://hipermediaciones.com/2021/02/14/una-nueva-edad-de-oro/> Consultado 2/05/2022.

capítulos anteriores de esta tesis, algunos de sus aportes permiten reconocer características al análisis del ecosistema mediático actual frente a la diversificación de los contenidos mediáticos ofertados a través de internet en formatos diversos.

Como especie, el *podcast* permite explorar estas dimensiones en un ambiente digital y móvil. Algunas experiencias vinculadas al ámbito educativo, como las que se mencionan a continuación, dan cuenta de su potencial creativo.

4.3.2. Experiencias y experimentaciones en la UNAJ en el marco de la pandemia.

En el caso de Prácticas Culturales, durante el primer cuatrimestre de 2020 el equipo de cátedra se concentró en reorganizar y reconstruir el recorrido de la materia, procurando establecer una dinámica que privilegie el diálogo pero estuviera centrada en los formatos de lectura y escritura. Hacia el segundo cuatrimestre se avanzó en la construcción de materiales que exploraron lo sonoro (*podcast*), lo sincrónico (streamings en vivo) y la producción audiovisual¹⁰.

Como se estableció en el capítulo anterior, a partir de los datos estadísticos que surgen de las encuestas realizadas por la materia puede afirmarse que las y los estudiantes de la UNAJ manifestaron una preferencia por los formatos audiovisuales a la hora de estudiar. Sin embargo, estos no fueron la mayoría de los materiales ofrecidos por la coordinación de la materia durante la cursada.

Durante 2020 la materia Prácticas Culturales realizó algunas experimentaciones en relación a producciones mediáticas creadas *ad hoc* para acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes. Como se mencionó en el capítulo anterior, las y los cursantes de ese período valoraron positivamente la diversidad de materiales utilizados en la propuesta de virtualización. Entre ellos, la aparición de materiales sonoros en la clase fue una novedad bien recibida por docentes y estudiantes. Entre las y los estudiantes que cursaron la materia, recuperamos algunas valoraciones, publicadas en el campus virtual de la materia:

¹⁰ En el siguiente canal de Youtube se presentan todas las producciones realizadas por el equipo de audioguías de Prácticas Culturales durante el segundo cuatrimestre de 2020: https://www.youtube.com/channel/UC78Jayet3-0q1_hSx52aRIA/videos. Consultado el 30 de mayo de 2022.

“Me gustó mucho de la materia el alto contenido en videos, audios explicativos y demás textos ampliatorios ya que refleja el esfuerzo de los profes por hacer que de verdad sus alumnos entiendan los conceptos de Prácticas Culturales, una materia que nos entrelaza a todos. ”

Florencia, estudiante del segundo cuatrimestre de 2020.

“La lectura no se me hizo para nada difícil, fue bastante interesante y llevadera, sumado a los audios de los profesores y los ejemplos que nos orientaban a entender aún más los contenidos de la cursada.”

Nathalie, estudiante del segundo cuatrimestre de 2020.

Por otro lado, también hay que destacar que las y los estudiantes tendieron sus propias redes de colaboración durante la virtualización de 2020, con producciones propias. De este modo, agrupaciones estudiantiles produjeron materiales audiovisuales que están anclados en el relato como principal elemento narrativo¹¹. En estos casos, si bien los materiales fueron incorporados a *Youtube*, una plataforma audiovisual, su contenido es principalmente sonoro.

Hasta aquí hemos descrito cómo las y los estudiantes de Prácticas Culturales han incorporado diferentes herramientas y lenguajes para dar respuesta a los requerimientos de una cursada enteramente virtual. Hemos dado cuenta de que existen materiales en diferentes formatos donde se privilegia la lectoescritura pero a la vez se habilitan otros materiales audiovisuales y sonoros que componen un repertorio canónico propuesto por la materia. A la vez, las y los estudiantes abren redes de colaboración en las cuales emergen formatos micro, eminentemente audiovisuales y sonoros de difícil rastreo: mientras que algunos se encuentran

¹¹ En el siguiente video de Youtube se presenta un ejemplo de material de estudio producido por Unidos por la UNAJ, una agrupación estudiantil que conduce el centro de estudiantes. Dicho material fue realizado en 2020 para ser utilizado como objeto de consulta por estudiantes que cursaban la materia Prácticas Culturales: <https://www.youtube.com/watch?v=MqcA-rcAA2U>. Consultado el 30 de mayo de 2022.

publicados en la web, otros circulan por espacios más opacos como grupos de *WhatsApp*, entre otras aplicaciones similares.

Estos materiales, tanto generados por docentes como por estudiantes, se producen como herramientas que aspiran a construir un horizonte de inclusión educativa y colaboración en un contexto complejo donde existe un alto porcentaje de estudiantes con dificultades respecto de sus habilidades técnicas y de conectividad. Estos aprendizajes son desiguales porque surgen en un ambiente donde las apropiaciones de la propuesta para el cursado de la materia no son uniformes y donde existen poblaciones con diferentes condiciones de conectividad, de disponibilidad tecnológica y de alfabetización digital. En este marco, las iniciativas para la creación de materiales educativos *ad hoc* podrían haber aportado a la continuidad educativa.

¿Qué implicó incorporar el lenguaje verbal a las propuestas asincrónicas de la materia? En principio, la posibilidad de explorar el aprendizaje en movilidad. Además, en el contexto de intensificación en el uso de pantallas que se vivió en 2020, la posibilidad de descansar la vista y explorar otros sentidos. Y por último, abrió la puerta a la exploración de la oralidad como recurso educativo, previendo una adaptación en términos de lenguaje pero además en los modos de presentar estos contenidos al estudiantado.

En el siguiente capítulo se describirá la propuesta de trabajo de esta tesis, a la vez que se buscará establecer diálogos entre las certezas construidas hasta aquí para desarrollar aprendizajes inclusivos y de características transmedia en la universidad.

Capítulo 5. Cultura (oral) para principiantes

“La vista aísla; el oído une. (...) Es posible sumergirse en el oído, en el sonido. No hay manera de sumergirse de igual modo en la vista”.

Walter Ong

5.1. De la radio educativa al *podcasting*. Exploraciones y caracterizaciones.

Existe una amplia tradición en la vinculación entre lo sonoro y el ámbito educativo. Desde la década de 1930, las políticas y prácticas educativas en América Latina han incorporado a los medios de comunicación y a la radio en particular como actores fundamentales. La posibilidad de aprovechar la portabilidad de los contenidos radiofónicos fue una de las potencialidades a explorar en este sentido.

Las campañas masivas de alfabetización construyeron una herramienta para extender el alcance de las políticas educativas hacia poblaciones con poca escolarización bajo un modelo unidireccional hacia mediados del siglo XX. Esta política, que con diferentes matices tuvo lugar en distintos países de Latinoamérica, era completada por cartillas y tutores que llegaban a distintos territorios, principalmente rurales (Lazzaro, 2021).

En Argentina la incorporación de la radio educativa fue explorada particularmente en experiencias de alfabetización como política de inclusión educativa. La época de oro de la radiodifusión, alcanzada hacia mitad del siglo XX, incluyó una serie de experimentaciones narrativas entre las cuales se desarrollaron el radioteatro, la política y fue utilizado como recurso también en las prácticas educativas (Ulanovsky, 1999).

Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX se desarrollaron otras estrategias en Argentina en las cuales la radio se incorporó en el mundo educativo desde una perspectiva más regional y autogestiva. De este modo se habilitó la construcción de contenidos y materiales escolares y la difusión de producciones propias. Lazzaro (2021) plantea el pasaje de un modelo completamente vertical a uno híbrido con

experiencias horizontales, situado a partir de la recuperación de la democracia en 1983 y coincidente con el pasaje de contenidos educativos transmitidos por señales AM a otros difundidos a través de emisoras de Frecuencia Modulada (FM), que además tenían características locales y de producción propia.

Esta breve reconstrucción respecto del rol de la radio en los ámbitos educativos permite reconocer, en primer lugar, la existencia histórica de contenidos oficiales, producidos por el Estado y difundidos a través de los medios de comunicación, pero a la vez también la producción autogestiva y local de propuestas radiofónicas en el marco de lo educativo que permiten el pasaje de la escucha a la enunciación.

La radio, como primera tecnología de alcance masivo en el ámbito de la educación formal, habilitó las primeras experiencias de educación a distancia en Argentina. Con el surgimiento de internet y su devenir como tecnología de alcance masivo treinta años después, su utilización como herramienta para la producción y difusión de contenidos también fue explorada desde las prácticas educativas con un crecimiento exponencial¹².

Los contenidos educativos radiofónicos que se distribuyen a través de la red pueden o no contar con un formato específico. Mientras que algunas publicaciones dan cuenta de producciones orientadas hacia un formato clásico típico de la radio analógica, en otros casos las características propias de los contenidos digitales comienzan a forjar nuevas estructuras narrativas respecto de los contenidos radiofónicos vinculados a lo educativo.

En este contexto, el surgimiento del *podcast* como nueva especie mediática a principios de los años 2000 puede ser retomada como un formato emergente de producción sonora que tiene una estructura particular. El *podcast* retoma los elementos del lenguaje radiofónico (música, voz, efectos de sonido y silencio) pero, a diferencia de la radio, no emite una programación constante sino que se compone por cápsulas de contenido. Es un contenido accesible desde plataformas digitales, que permanece disponible para ser escuchado en cualquier momento y que se orienta hacia la colaboración de los usuarios. En este sentido, como especie del

¹² Según publica Luis Lazzaro en su libro *La radio como mediación pedagógica en la educación*, la producción radiofónica no ha parado de crecer desde 1940. Con la llegada de internet, muchas transmisiones escolares comenzaron a publicarse en la red, mientras que otras radios escolares han sido regularizadas en el marco de la promulgación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

ecosistema mediático digital, mantiene un formato breve y de fácil consumo que habilita el *snackeo* (Scolari, 2020).

De este modo, el *podcast* se diferencia de la radio porque establece un contenido accesible bajo un formato a la carta: el usuario/oyente selecciona el contenido a reproducir, que estará disponible en cualquier momento en una o varias plataformas digitales y que puede ser replicado o compartido en los intercambios de la web. Estas plataformas pueden ser de acceso público (Spotify, Soundcloud, Listennotes, Google *Podcast*, etc.), o restringido (por ejemplo, en las aulas virtuales).

Un *podcast* se distribuye dirigiendo su contenido a un público concreto, constituyendo un contenido específicamente orientado a un público, en general, hiperespecializado o de nicho. De este modo, adquiere características propias del ecosistema digital, que lo diferencian de otras especies mediáticas.

De la radio al *podcast*, la evolución de las producciones sonoras fue explorada tanto por la comunicación como por la educación como disciplinas que, en su búsqueda, comenzaron a construir nuevos formatos narrativos y aplicaciones diversas, que se describen a continuación.

5.2. Radiografía del *podcast*. Elementos y usos educativos.

La investigadora argentina Cecilia Pacce Rosato (2020) define al *podcast* educativo como un contenido sonoro donde se busca la profundización y la reflexión en referencia a un tema determinado, y en el que participan los cuatro elementos del lenguaje radiofónico.

El primer elemento se refiere a la voz, cuyo relato ordena secciones y bloques de contenido. La palabra resulta casi siempre el elemento principal de un *podcast*: dependiendo del tipo de contenido, puede haber una sola voz que asuma un rol de narración, o aparecer múltiples personajes en un formato de entrevista, ficcional, etc. Esta narración debe ser expresiva, pausada y clara para garantizar tanto la calidad del audio como su potencial educativo.

El segundo elemento es la música, que se utiliza con múltiples sentidos: tiene una función estética (vuelve el relato más atractivo), una función emotiva pues produce

sentidos y orienta al espectador aportando dramatismo y emocionalidad a los episodios. Además, la música tiene una función gramatical pues orienta al público respecto de diferentes bloques de contenido como por ejemplo la introducción, el desarrollo y las conclusiones, o bien opera como separador entre ideas. Por último, entre otros ejemplos, la música puede aportar información contextual de interés para el espectador, que permite por ejemplo situar una escena o un contenido en un lugar o en una época determinada.

En tercer lugar, los efectos de sonido permiten llamar la atención del oyente aportando un registro que puede aportar a la construcción de un contexto, indicar la separación de un bloque respecto del otro, entre otras funciones. Por último, el silencio es el cuarto elemento del lenguaje radiofónico y se emplea como un recurso a la hora de separar ideas, focalizar en un momento determinado y llamar la atención del oyente.

Los cuatro elementos del lenguaje radiofónico se combinan en la producción de un *podcast*. Este contenido, si bien es un recurso que se presenta como finalizado, puede interpelar a los públicos desde la construcción del guión narrativo. Como material educativo, Pacce Rosato (Ibidem) sugiere que el *podcast* debe generar preguntas y habilitar la escucha activa permitiendo diferentes estrategias de posicionamiento para interpretar el contenido. La función persuasiva del discurso docente, según esta autora, es un elemento a tener en cuenta a la hora de producir un *podcast* educativo y se presenta a partir de argumentaciones, ejemplos, historias y moralejas que acompañan la orientación del discurso como recurso pedagógico.

El *podcast* educativo conecta con la oratoria docente y por ello busca legitimar sus contenidos como parte de aquello sobre lo que se busca educar. Su contenido narrativo requiere ser fundamentado como cualquier otro material que se presente en el marco de la clase, pues constituye un elemento más entre los recursos disponibles. Por este motivo se valoran las referencias o citas, que constituyen parte de las estrategias en la construcción del conocimiento académico y vuelven creíble y legítimo aquello que se busca comunicar en el marco de cada episodio para ser aprovechado como material educativo.

Con respecto a su estructura narrativa, el *podcast* educativo se compone por varios elementos combinables:

- Una apertura, que permite identificar cada episodio con diferentes recursos sonoros como parte de una serie de contenidos, reconocer la pertenencia institucional o de cátedra, etcétera.
- Una introducción, donde se presentan los temas a desarrollar y se orienta al oyente respecto de aquello que va a suceder en ese episodio.
- Un desarrollo, que tiene diversos abordajes posibles y suele durar varios minutos.
- Un cierre breve en el cual se presentan las conclusiones y se despide al oyente.

Con respecto a las posibilidades de incorporación a la propuesta académica, el *podcast* educativo puede ser utilizado como un modo de producir una pastilla de contenido para introducir una clase, como un material educativo en sí mismo (por ejemplo al registrar una entrevista a un especialista en una temática), o bien una síntesis conclusiva de algún eje o contenido de una asignatura determinada. Es, también, una herramienta que puede usarse como estrategia didáctica ubicando a las y los estudiantes en el centro de la escena y permitiéndoles experimentar con el lenguaje radiofónico para construir sus propias producciones.

5.3. Claves para construir un relato sonoro.

Sumergirse en el ambiente sonoro implica salir de la estructura de los textos escritos. Este es un desafío en sí mismo en una cultura académica que privilegia lo escrito por sobre lo oral. En la universidad, la posibilidad de explorar lo sonoro permite abrir un nuevo horizonte de posibilidades que permitan fortalecer multialfabetizaciones y abordar contenidos de manera diversa.

Construir un relato sonoro cuya finalidad es la enseñanza requiere de ciertas definiciones particulares. En su libro *Oralidad y Escritura*, Walter Ong (1982) recupera algunas de las características fundamentales para pensar lo sonoro, que resultan interesantes para explorar desde una dimensión educativa. En este sentido, el autor plantea que una producción sonora debe ser idealmente rítmica, aplicar frases breves y contundentes que faciliten una escucha y procurar incorporar la

mnemotecnia propia de la repetición oral. “Cuanto más complicado sea el pensamiento modelado oralmente, más probable será que lo caractericen expresiones fijas empleadas hábilmente” (Ibidem:51), dice Ong y afirma que “en una cultura oral, la experiencia es intelectualizada mnemotécnicamente” (Ibidem:52).

Entre las caracterizaciones de las producciones orales, Ong (1982) describe otras características propias del lenguaje oral que podrían incorporarse como criterios a la hora de construir guiones para producciones sonoras. El autor insiste con un diseño de la gramática oral que debe ser simple. Se privilegian oraciones cortas y acumulativas antes que frases largas subordinadas. Se sugiere que el vocabulario, por lo tanto, sea sencillo para facilitar la escucha.

Por otro lado, Ong (1982) plantea que la expresión oral se enriquece con la adjetivación, carga epítetos, describe en profundidad y es redundante. Esto produce un peso acumulativo que, según el autor, mejora la escucha y estructura la memoria. La adjetivación constante permite que el pensamiento oral adquiera continuidad: en la oralidad se avanza con mayor lentitud, se construyen redundancias para conservar el foco de atención de lo ya tratado. Se evita, de este modo, construir relatos demasiado lineales.

En este sentido, es de esperar que la construcción de un relato sonoro con fines educativos busque privilegiar lo relacional en lugar de las definiciones. Aprender, en este caso, dependerá de la identificación empática que pueda establecerse con el contenido que se busca trabajar o elaborar. El guión del *podcast* educativo deberá, por lo tanto, incorporar este aspecto para favorecer la intelectualización de la escucha.

Finalmente, el discurso oral implica privilegiar el tiempo presente: no hay tiempo para volver hacia atrás o releer una idea poco clara. No se puede rastrear una afirmación en el diccionario, o subrayar un contenido. Por este motivo, construir un material sonoro que recupere los contenidos de un diseño educativo deberá contemplar la adecuación narrativa a este formato, diferente del de la lectoescritura. En el siguiente apartado se desarrollará una propuesta para la construcción de un *podcast* educativo con el objetivo de plantear una maqueta posible que incorpore estas formas de trabajo en el ámbito de la educación superior.

5.4. Fundamentación de una propuesta educativa situada.

La propuesta de exploración del *podcast* educativo como una herramienta para la enseñanza universitaria surge a partir de entender a las prácticas de la enseñanza como un proceso de múltiples dimensiones. En estas prácticas se ponen en juego diferentes alfabetizaciones y abordajes que tienen en cuenta tanto a los sujetos educativos como al contexto en el que se brinda esa enseñanza. En este sentido, una mirada estratégica sobre lo educativo implica diseñar materiales que incorporen diferentes lenguajes para enriquecer y fortalecer la experiencia del aprendizaje.

En el primer capítulo de esta Tesis mencionamos que la relación con el conocimiento se encuentra en muchos casos mediada por tecnologías que habilitan la autonomía y el descubrimiento de cada estudiante. Sin embargo, el posicionamiento docente a la hora de orientar esas búsquedas y su rol como guía en la enseñanza continúa siendo fundamental. No se trata de ofrecer bibliografía o favorecer la exploración sin más, sino de acompañar a las y los estudiantes en el proceso intelectual que involucra el aprendizaje, comprendiendo que tiene múltiples dimensiones, y promoviendo la formación de profesionales críticos y comprometidos con su comunidad. La tarea docente, por lo tanto, se convierte en una acción cultural y política.

En este sentido, la posibilidad de diseñar diferentes materiales de cátedra supone ubicar la propuesta en el contexto de la enseñanza, buscando generar propuestas que cobren sentido en la clase y que interpelen a las y los estudiantes y a sus docentes. Esta didáctica situada debe pensarse además en un contexto social y mediático en el cual las tecnologías digitales interactivas componen un ecosistema en el cual se interpela a las y los sujetos y se construye hegemonía.

La utilización de recursos digitales tales como PDF, elementos multimedia interactivos y materiales sonoros, entre otros, forman parte de los materiales que se han incorporado a las propuestas educativas en la Universidad Nacional Arturo Jauretche a partir de la virtualización compulsiva y urgente que supuso la pandemia de 2020. Si bien en la actualidad las clases presenciales se han retomado, la bimodalidad se impuso como un nuevo estándar en la UNAJ y por lo tanto el diseño

de materiales educativos interactivos y digitales se ha convertido ya no en una propuesta marginal o excepcional sino en una necesidad de las materias que continúa y que acompaña el dictado de clases presenciales.

Las y los estudiantes que cursan Prácticas Culturales lo hacen en una cursada de características bimodales, que cuenta tanto con encuentros presenciales como con actividades en línea desde el campus virtual institucional. Este diseño les convierte en estudiantes/usuarios, ya que además de asistir y participar en las clases presenciales deben interactuar con actividades y materiales en el marco del campus virtual de la UNAJ. La incorporación de *podcast* como material de enseñanza se sitúa entonces en la órbita de aquella clase extendida, que tiene características temporales y espaciales alteradas respecto de la clase presencial dado que puede consultarse de manera asincrónica en cualquier lugar y momento.

En este contexto, el aprendizaje fruto de dos años de virtualización de la actividad académica en las universidades nacionales argentinas movilizó profundamente las dinámicas de trabajo. Existe, por lo tanto, una necesidad imperiosa de reflexionar, producir y experimentar.

Tal como se mencionó en el Capítulo 3 de esta Tesis, las características particulares de las y los estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar una propuesta de trabajo. Como toda especie mediática del ecosistema digital, el *podcast* es un producto de nicho cuyo diseño debe incorporar una atenta mirada sobre sus públicos, sus intereses y su forma de vida.

En el caso de las y los estudiantes de la materia Prácticas Culturales, se tuvo en cuenta que se trata de alumnas y alumnos de primer año con poca experiencia en la lectura de textos académicos, que cursan en simultáneo un amplio abanico de materias y que cuentan en general con una conectividad deficiente y un uso de dispositivos que combina celulares y, en menor medida, computadoras y notebooks. El diseño de los *podcast* como estrategia educativa busca fortalecer las habilidades de las y los estudiantes, brindando un material que podría acompañar otros dispositivos de la enseñanza que se despliegan en el cuatrimestre. La clave, en este sentido, es la exploración del registro oral como estrategia para, en una segunda instancia, abordar la complejidad de los textos académicos escritos.

Para el diseño de la maqueta de esta Tesis se produjeron 3 episodios-piloto que comparten una misma propuesta narrativa compuesta por una apertura, introducción, desarrollo y cierre. En todos los episodios se apeló al relato de una única voz, que se encuentra acompañada de música y efectos de sonido.

La narrativa de cada episodio está pensada para la oralidad. Su guión busca reproducir las redundancias propias de una conversación y utiliza ejemplos, metáforas, paralelismos y referencias culturales. Estas estrategias, siguiendo a Ong (1982), buscan aplicarse en este caso para facilitar el consumo del *podcast* en diferentes contextos, incluso en movilidad.

Como regla general, se buscó que la duración de cada episodio fuera breve, privilegiando contar con un material accesible, que debe mantener la atención de cada estudiante y brindar un pantallazo general de contenidos educativos los cuales se podrían profundizar en la lectura de la bibliografía. En el final de cada episodio, el cierre ofrece un repaso de lo trabajado y aporta claridad a los contenidos desarrollados. Se aplican, de este modo, estrategias de mnemotecnia para facilitar el aprendizaje.

En este caso se realizaron contenidos para ser situados en la Unidad 1 de la materia Prácticas Culturales, titulada “La cultura como una construcción”. Los contenidos, anclados en la propuesta de trabajo de la cátedra, se articulan con debates actuales como forma de producir puentes con la bibliografía que extiendan la propuesta de cada clase.

5.4.1. Objetivos de la maqueta.

La maqueta de trabajo de esta Tesis se propone **diseñar una propuesta de contenidos en formato *podcast* para ser incluidos en el marco de la cursada de la materia Prácticas Culturales**. Para ello, se buscará que logre:

- Ofrecer un abordaje múltiple a los contenidos de la materia, explorando diferentes lenguajes y formatos.

- Privilegiar el acceso oral con el objetivo de brindar herramientas y claves de lectura que permitan favorecer la comprensión de la bibliografía de clase en estudiantes del primer año de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Explorar las potencialidades del lenguaje sonoro en el marco de la enseñanza universitaria.

5.4.2. Diseño y aplicaciones.

Estos materiales podrían estar disponibles en cada clase del campus virtual, al igual que en el canal de *Youtube* de la materia y también podrían ser distribuidos vía *Spotify*. Teniendo en cuenta la voluntad de participar en redes sociales, se diseñaron algunas piezas gráficas para acompañar las presentaciones, en una hipotética aplicación que se describe a continuación:

Los *podcast* se presentan en una colección que agrupa todos los episodios bajo el nombre "*Cultura para principiantes*". Esta presentación, que incluye además un diseño único para todos los episodios, permite reconocer la producción como parte de una serie de contenidos.



Imagen1. Logotipo de la serie Cultura para Principiantes

Con el objetivo de acompañar sus aplicaciones en plataformas, se diseñó un logotipo que se publicará en conjunto con todas las publicaciones, funcionando como una especie de avatar.

Las plataformas utilizan estas imágenes como contenido estático que acompaña la producción sonora y se aplica de diversos modos según el contexto. A continuación se presenta un ejemplo:

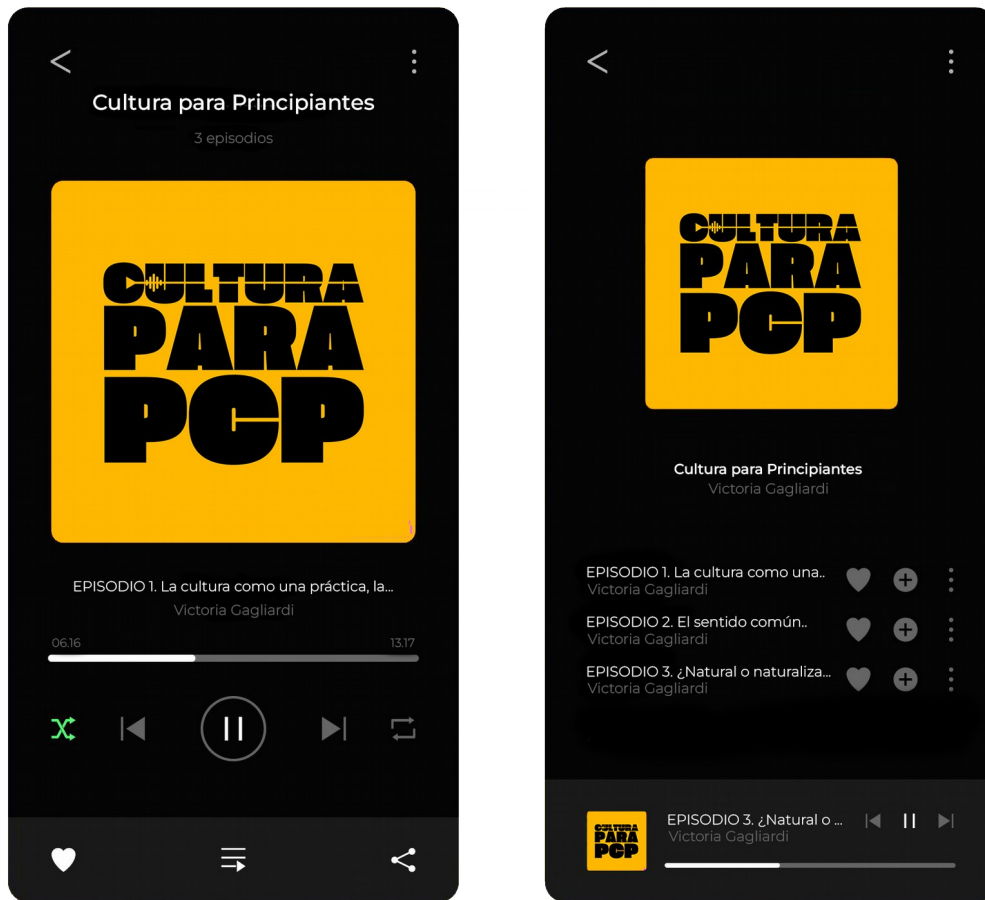


Imagen 3. Ejemplo de aplicación del logotipo en plataformas.

5.5. Guiones.

En el marco de esta Tesis se desarrollaron tres episodios cuyos guiones figuran en anexo con los siguientes títulos:

- La cultura como una práctica, la realidad como una construcción.
- El sentido común: ¿el más común de los sentidos?
- ¿Natural o naturalizado? Normas, normalidades... y no tanto.

En todos los casos los temas abordados desarrollan contenidos de la Unidad 1 del programa de la materia, “La Cultura como una Construcción”. El formato elegido para cada guión supone una introducción común a todos los episodios, seguida por una apertura breve que anticipa al oyente algunos contenidos a desarrollar.

A continuación, el desarrollo del episodio recupera tanto elementos de la bibliografía como contenidos del programa de la materia, en un esfuerzo por vincular cada episodio con ejemplos concretos que además apelan a prácticas cotidianas y productos culturales para favorecer que la narrativa sea accesible y mantenga la atención del oyente. De este modo se priorizó incorporar al guión de cada capítulo la estructura narrativa propuesta por Pacce Rosato (2020), que supone incluir la función persuasiva como estrategia para interpelar a las y los estudiantes destinatarios.

Todos los episodios incorporan una propuesta original para vincular los contenidos con elementos de la vida cotidiana que se vinculan, a la vez, como ejemplos para el abordaje teórico. El episodio 1 incorpora, en este sentido, una apelación a la escucha activa a partir de instruir al oyente a participar de un ejercicio lúdico con relación al uso de buscadores en internet y propone una reflexión crítica. El episodio 2 recupera un video viral y reflexiona sobre su propuesta, lo que además habilita una reflexión sobre los consumos culturales y mediáticos que podría ser profundizada en las clases presenciales. Por su parte, el episodio 3 aborda la reflexión (también con intenciones lúdicas) en relación con la música seleccionada y aporta otra dimensión sobre los conceptos desarrollados al incluir el campo de las artes como un elemento más en la escena.

Finalmente, el cierre de cada episodio repasa algunas claves de lectura, a la vez que propone la participación y recuperación de los contenidos en los espacios de clase, sean virtuales o presenciales. Cada capítulo concluye con una misma artística, según el formato representado.

La experiencia de guionado de estos materiales educativos se encontró enriquecida por toda la investigación realizada en el marco de esta Tesis. Tal y como se desarrollará a continuación, la posibilidad de contar con una instancia de reflexión teórica para la producción de materiales permitió reorientar esta estrategia hacia una nueva pauta de trabajo que busque incorporar tendencias culturales a la vez que fortalecer la relación y la experiencia de aprendizaje en el marco de la materia Prácticas Culturales en la UNAJ.

5.6. Acceso a contenido.

Los tres episodios que componen la maqueta de esta Tesis pueden ser escuchados en el siguiente enlace: <https://victoriagagliardi.com.ar/podcast/>

Capítulo 6: Conclusiones

El trabajo realizado en esta Tesis propone una reflexión y producción en clave transmedia para innovar en la clase universitaria. La investigación realizada permite, además, pensar estas expansiones de la propuesta educativa en el marco de una comunidad determinada: la UNAJ, situada en el Conurbano Sur de la provincia de Buenos Aires.

Se parte de la premisa de que para pensar propuestas de educación significativas y con características transmedia es necesario tener en cuenta el territorio en el cual se desarrollan las prácticas. Cada propuesta educativa está inserta en determinados contextos que componen un ecosistema mediático en el que también intervienen relaciones de poder y se reproducen prácticas culturales. En esta triple dimensión es donde consideramos que deben pensarse las propuestas educativas, que no pueden escindirse de su contexto ni de la realidad de los sujetos que intervienen.

El escenario actual es complejo frente a la transformación en los modos de acceso al conocimiento y los cambios en los diseños áulicos hacia diseños bimodales o híbridos. La inclusión de tecnologías como mediadoras de las prácticas de la enseñanza transformó las formas del aprendizaje y volvió necesario focalizar la mirada sobre las alfabetizaciones como procesos de múltiples dimensiones.

Estos devenires en los diseños educativos, que ya se encontraban en marcha, se profundizaron a partir de la experiencia de virtualización que supuso la suspensión de clases presenciales durante la pandemia de Covid-19. Frente a la transformación de los contextos educativos asistimos a un proceso de profundo cambio, que reserva el formato de transmisión de la información a situaciones puntuales mientras que en la mayoría de los casos en nuestras comunidades educativas el conocimiento no se transmite, sino que fluye.

A lo largo de esta Tesis hemos hecho especial hincapié en recuperar los horizontes políticos de la enseñanza. Consideramos que hay que volver a concentrar esfuerzos en garantizar la calidad educativa con inclusión social en la universidad, y por lo tanto es necesario pensar la innovación pedagógica en función de las

desigualdades existentes, que son un factor más a considerar a la hora de diseñar una propuesta de trabajo. El desarrollo de éstas siempre ha de tener un horizonte de inclusión, reconociendo las condiciones de posibilidad del estudiantado para generar estrategias que promuevan el aprendizaje y los consideren protagonistas del proceso educativo.

Las dinámicas y diseños que proponemos para un aprendizaje transmedia en esta Tesis se caracterizan por estar orientadas hacia la movilidad. En este sentido, recuperando a Burbules (2014) ya no podemos pensar proyectos exclusivamente físicos o virtuales, porque nada en nuestra vida cotidiana lo es. El aprendizaje universitario, al igual que otras actividades de la vida, se ha vuelto ubicuo e iterativo a partir de propuestas híbridas que cada vez van ganando más terreno en un escenario post pandémico. Asistimos a un momento en la educación universitaria en el cual los diseños educativos se extienden hacia otras territorialidades que están alteradas (Rogovsky y Chamorro, 2021).

Este escenario de flujos nos obliga a pensar abordajes que descarten la división entre aprendizajes formales e informales para pensar en un contexto de consumos intermitentes donde el aprendizaje sucede como una composición que incluye las clásicas explicaciones docentes y utiliza la bibliografía escrita, pero donde también florecen los formatos micro y se superponen prácticas de estudio en la virtualidad. En este sentido, la propuesta de los *podcast* se presenta como un material con características específicas que conforma un *snack* que puede acompañar el estudio previo a la lectura, funcionar a modo de pausa durante el proceso, o bien a modo de “postre” para fijar conocimientos o habilitar nuevas preguntas.

Concebir el aprendizaje como una experiencia implica desbordar los límites de la clase presencial y expandir la propuesta de enseñanza hacia nuevos horizontes que incluyen elementos físicos y virtuales y trazan recorridos posibles en una temporalidad y espacialidad expandida. En este sentido, diseñar propuestas de enseñanza implica recuperar distintos recorridos que se habilitan de acuerdo al interés y posibilidad de las y los estudiantes, los cuales podrán optar por varias vías de acceso a los contenidos en múltiples lenguajes.

Estimular el aprendizaje transmedia supone fortalecer la dimensión narrativa del aprendizaje. De este modo, contar con muchas vías de entrada a los contenidos

conceptuales favorece esta estrategia promoviendo la cultura participativa, la colaboración y fomentando las autonomías en el aprendizaje.

La propuesta de esta Tesis supone una exploración en este sentido, brindando materiales sonoros que acompañan otras bibliografías propuestas para la clase, sin que la presencia de unos cancele a los otros. Cada estudiante definirá su recorrido y la profundidad de éste, a la vez que participa de la cursada cumpliendo requisitos mínimos para la aprobación.

La maqueta que acompaña esta Tesis recupera competencias y consumos propios de las culturas digitales y explora esas tendencias culturales como estrategia para favorecer la discusión en la cursada de la materia Prácticas Culturales. En este sentido, la estimulación a la participación aparece desde múltiples aspectos: en la dinámica de clase diseñada bajo modalidad taller, en las propuestas de consignas de trabajo y también desde los materiales de estudio. Se busca, por lo tanto, construir elementos que interpelen a las y los estudiantes y que permitan favorecer el recorrido del aprendizaje. Esperamos, además, que los aportes de esta investigación puedan inspirar otras aplicaciones y exploraciones.

Bibliografía

APARICI Roberto, 2011, "Principios pedagógicos y comunicacionales de la web 2.0". *Revista Digital La Educ@ción*, Washington, N° 145.

ALBARELLO Francisco, (2019), *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.

ALBARELLO Francisco y MIHAL Ivana, 2018, "From canon to school fandom: #Orson80 as transmedia educational storytelling", *Comunicación y Sociedad* Guadalajara, N° 33, 223–247.

ALBARELLO Francisco (2017) "Del contenido al flujo: nuevas relaciones entre medios y usuarios en el ecosistema digital". En: ARRUETA Julio César y LABATE Cecilia (eds.). *La comunicación digital. Redes sociales, nuevas audiencias y convergencia: desafíos y oportunidades para la industria, el Estado y los usuarios*. Jujuy: Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.

BARICCO Alessandro, (2019), *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.

BOLTER Jay David, 2001 (1991), *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the Remediation of Print*, Nueva York: Lawrence Erlbaum Assoc.

BUCKINGHAM David, 2008 (2007), *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires: Manantial.

BUCKINHAM David, (2005), "Delimitando el campo" en *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.

CASTELLS Manuel (2009), *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

BURBULES Nicholas y CALLISTER Thomas (2001). *Riesgos y promesas de las nuevas Tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.

BURBULES Nicholas, 2014, "El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos" *Revista Entramados: Educación y Sociedad*, Mar del Plata, N° 1.

CLOUTIER Jean, (2001), *Petit traité de communication*. París: Editorial Perrousseaux.

COBO Cristóbal, (2019), *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Madrid: Fundación Santillana.

COBO Cristóbal, (2016), *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/ Debate.

COLL César, (2005), "Lectura y alfabetismo en la Sociedad de la Información". *UOC Papers Revista Sociedad del Conocimiento*. Barcelona, N° 1.

CUBAN, Larry (2001) *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, Massachussetts: Harvard University Press.

DUSSEL Inés. y QUEVEDO Luis, (2010), *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos*. Buenos Aires: Santillana.

DUSSEL Inés, 2020, "La formación docente y los desafíos de la pandemia". Revista EFI · DGES Vol. 6 N° 10 Dossier ISSN 2475-8967. Disponible en: <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>

DUSSEL Inés y SOUTHWELL Miriam, (2007), "Lenguajes en plural: La escuela y las nuevas alfabetizaciones", Revista El monitor de la educación, N° 13. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

FERRÉS Joan y PISCITELLI Alejandro, 2012, "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores" *Comunicar*. Barcelona, N° 38, pp. 75-82, <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

FREIRE, Paulo, 2014 (1970), *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo, (1986), *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fáudez*. Buenos Aires: La Aurora.

GAGLIARDI, María Victoria, 2020, "Desafíos educativos en tiempos de pandemia". *Revista Question. Vol. 1: Incidentes III. Parte I: Experiencias*, La Plata, <https://doi.org/10.24215/16696581e312>

GRANDIO-PEREZ María del Mar, 2016, "El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013)". *Palabra Clave*, Bogotá, 19(1), 85-104, DOI: 10.5294/pacla.2016.19.1.4.

GUTIÉRREZ-MARTÍN, Alfonso. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Madrid: Gedisa.

HALL Stuart, (1980), "Encoding/decoding". En *Culture, Media, Language*. Routledge, Ed. Stuart Hall et al. New York, pp. 128-138.

IGARZA Roberto, (2008), *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires: La Crujía.

IGARZA Roberto, (2009), *Burbujas de Ocio: nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.

IGARZA Roberto, 2016, "Futuro busca presente: la educación en la Nube", *Ciencia e Investigación*, Buenos Aires, TOMO 66 N°5 p. 9 ISSN-0009-6733.

JENKINS Henry, (2008), *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

JENKINS Henry, et. al., (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21 st Century*. Massachusetts: The MIT Press.

JENKINS, Henry, 2006 (2009), *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.

JENKINS Henry, GREEN Joshua y FORD Sam (2013), *Spreadable Media. Creating value and meaning in a networked culture*. Nueva York: NYU Press.

LAGO MARTÍNEZ, Silvia (coord.), (2019), *Políticas públicas e inclusión digital: un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: TeseoPress.

LAZZARO, Luis, (2021), *La radio como medicación pedagógica en la educación*. Buenos Aires: Teseopress.

LITWIN Edith, (2005), *Comp. Tecnologías Educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires: Amarrortu editores.

MAGGIO Mariana, (2012), *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

MAGGIO Mariana, 2013, “Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones”, *InterCambios*, N° 1.

MAGGIO, Mariana, (2018), *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.

MAGGIO Mariana, (2016), *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza. Hacia una tecnología educativa re-concebida*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.

MAGGIO, Mariana, (2021), *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires: Paidós.

MANOVICH Lev, 2006 (2001), *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*, Barcelona: Paidós.

MANOVICH Lev, (2013), *Understanding media. Software takes command*. New York: Bloomsbury Collections. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5040/9781472544988.ch-002>

MARTÍN BARBERO Jesús, 2003, “Tecnidades, Identidades y alteridades: des-ubicaciones y capacidades de la comunicación del nuevo siglo” en *Revista Diálogos de la Comunicación* N° 64, ITESO, Guadalajara, México.

MARTÍN BARBERO Jesús, 2009, “Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural”, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*” Salamanca: Vol. 10, N° 1, pp. 19-31.

MC LUHAN Marshall, 1996 (1964), *Comprender a los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.

MOLAS CASTELLS Nuria, (2018), *La guerra de los mundos. Narrativa Transmedia en educación*. Barcelona: UOC.

MUROLO Norberto Leonardo, (2014), *Hegemonía de los sentidos y usos de las tecnologías de la comunicación por parte de jóvenes del Conurbano Bonaerense Sur. Estudio realizado en Quilmes 2011-2014*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata.

ONG Walter, 2016 (1982), *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

PACCE ROSSATO Cecilia, "¿Que es un *podcast* educativo?" *Educación y Comunicación*. 2020. (*podcast*) Disponible en: [https://www.listennotes.com/es/podcasts/educaci%C3%B3n-y/que-es-un-podcast-educativo-uRza25iGhZk/\(2021\)](https://www.listennotes.com/es/podcasts/educaci%C3%B3n-y/que-es-un-podcast-educativo-uRza25iGhZk/(2021))

PACCE ROSSATO Cecilia, "El *podcast* como experiencia educativa". *Educación y Comunicación*. 2020. (*podcast*) Disponible en: https://open.spotify.com/episode/03FWXO7o8GEqYTZ2QBAX7u?si=GPVwcY0hRGct5ISjGpJYtw&utm_source=whatsapp

SERRÉS Michel, 2012 (2014), *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.

SCOLARI Carlos, (2008), *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

SCOLARI Carlos, (2013), *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

SCOLARI Carlos, (2015), *Ecología de los medios*. Barcelona: Gedisa

SCOLARI Carlos, 2016, "Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación". *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, Madrid, N° 103, ISSN: 0213-084X pp. 1/9.

SCOLARI Carlos, LUGO RODRÍGUEZ, Nohemí, & MASANET, María José, (2019), "Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes". *Revista Latina de Comunicación Social*, Tenerife, N° 74.

SCOLARI Carlos, (2020), *Cultura Snack*. Buenos Aires: La Marca Editora.

Scolari, Carlos A. "Una nueva edad de oro." *Hipermediaciones*, 14/02/2021, <https://hipermediaciones.com/2021/02/14/una-nueva-edad-de-oro/>. Consultado 2/05/2022.

SPIEGEL (2020) Aulas y TIC: Viejos y nuevos desafíos pedagógicos. Enseñar entre distancias y presencias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

TARULLO Raquel [et al.], (2021), Jóvenes, medios y redes sociales: representaciones, usos y prácticas antes y durante la pandemia. 1a ed. - Junín: UNNOBA.

TOFFLER Alvin, 1999 (1979), *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.

VAN DIJCK, José. 2016 (2013). *La Cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

WILLIAMS Raymond, 1992 (1981), *Historia de la comunicación. Vol II: De la imprenta a nuestros días*. Barcelona: Bosch.

Apéndice

Descripción de materiales encontrados:

- Video de clase de apoyo de Unidos por la UNAJ
<https://www.youtube.com/watch?v=MqcA-rcAA2U>
- Canal de Youtube con audioguías de PC
https://www.youtube.com/channel/UC78Jayet3-0q1_hSx52aRIA/videos

Anexo

Guiones de la maqueta

1. Episodio 1: La cultura como una práctica, la realidad como una construcción.

Música: “Noite de Bahía”

Preguntas abiertas, debates en proceso, algunas certezas y un camino por recorrer. Les damos la bienvenida a los *podcast* de Prácticas Culturales, un espacio para escuchar y pensar. Cada semana les ofreceremos un nuevo episodio que acompañará las lecturas y materiales de las clases, y que busca guiar algunos debates en relación con los ejes propuestos por la materia.

Buenos días, buenas tardes, buenas noches. No sé en qué momento del día habrás decidido escuchar este episodio, pero te agradezco la atención. Mi nombre es Victoria Gagliardi y voy a acompañarte en estos *podcast* que forman parte de la cursada de Prácticas Culturales en la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Creemos que este puede ser un espacio para pensar y reflexionar, un momento de estudio, pero también queremos que sea un lugar para disfrutar. Queremos enfocarnos en debatir algunos temas sobre la cultura, el poder, la identidad y el arte, temas que muchas veces quedan en un segundo plano en nuestras vidas, pero que influyen mucho en nuestra forma de relacionarnos con los demás, con nuestro trabajo y con nuestro ambiente. **¿Comenzamos?**

¿Qué es la cultura? ¿Cómo la representamos? ¿Cómo nos representa nuestra cultura? ¿Por qué hablamos de representaciones?

No vale googlear eh, vamos a pensarlo en conjunto.

Por lo general, por sentido común digamos, las personas definimos a la cultura como algo relacionado con el estudio, con las artes, o que tiene un valor moral,

entre otras definiciones que podríamos imaginar. Pero esta definición de cultura nos lleva a pensar en la cultura como algo que tenemos que resguardar, o como algo que tenemos que pasar de generación en generación, algo que tenemos que proteger, etc. O sea, esta definición relaciona lo cultural con el patrimonio humano. No es que esté mal pensarla así, pero vamos a ver qué significa esto.

Pensar a la cultura como un patrimonio implica reconocer su valor en relación con las tradiciones, las fiestas, los rituales religiosos, los monumentos, etc. Pero también pensar a la cultura como un patrimonio nos obliga de alguna manera a separar lo que consideramos cultura de nuestras prácticas cotidianas. O sea, lo cultural termina siendo una excepción en nuestra vida cotidiana, por lo general vinculada a algo positivo o que se pone en valor, pero no mucho más.

La conclusión a la que llegamos cuando pensamos en la cultura como un patrimonio es que sólo nos permite enumerar cuestiones puntuales, como por ejemplo los edificios históricos, los monumentos o las personas importantes en una comunidad, pero siempre desde una mirada que al final es un poco ajena a nuestra cotidianidad.

Pensar a la cultura como algo más que una situación puntual, como algo más que una fiesta popular o una referencia histórica nos obliga a pensar a la cultura no como algo aparte de nosotras y nosotros, sino como algo que nos interpela, o sea que nos atraviesa y construye sentidos sobre nuestra manera de entender el mundo. Y de paso, nos obliga a discutir esa idea de que hay gente que no tiene cultura, porque si la cultura es algo que nos ordena, que nos atraviesa y nos constituye como sujetos en esta sociedad, no podríamos decir que se trata de algo excepcional, sino que es algo cotidiano.

La cultura, entonces, es omnipresente. Esto lo dice nuestra bibliografía, pero ¿qué significa? Que la cultura sea omnipresente quiere decir que atraviesa todas las prácticas sociales, todos los aspectos de nuestra vida, desde el lenguaje que utilizamos para expresarnos como lo que hacemos y también le da un contexto a nuestra forma de interpretar todo lo que nos rodea.

Esto hace que la definición de cultura se vuelva muy compleja, porque involucra múltiples dimensiones de nuestra vida y nuestra forma de relacionarnos. Por eso, incluso, podríamos decir que hasta no podemos hablar de **una** cultura, en singular,

sino de varias culturas, o sea, como algo plural. Si pudiéramos definir qué es y qué no es la cultura, en una definición de diccionario, probablemente estaríamos dejando afuera todo aquello que no se ve a simple vista. Y lo dejamos afuera porque está invisibilizado en esa manera de entender a la cultura como un patrimonio. Por eso preferimos decir que la cultura no es algo cerrado, sino que todo el tiempo se está construyendo.

Hay una frase en el texto de Sergio Caggiano que tenemos para trabajar esta semana que me parece que nos aporta otro elemento interesante para entender por qué decimos que la cultura no es algo dado, sino que se construye. Sergio Caggiano es un escritor argentino que investigó a lo largo de su carrera los racismos y estudió cómo se reproducen estas formas de discriminación en los medios de comunicación. En el texto que tenemos para leer esta semana, el autor plantea lo siguiente: *"El ver y el representar son actos «materiales» en la medida en que constituyen medios de intervenir en el mundo. No «vemos» simplemente lo que está allí, ante nosotros. Más bien, las formas específicas como vemos –y representamos– el mundo determina cómo es que actuamos frente a este y, al hacerlo, creamos lo que ese mundo es".*

A ver, pensemos un minuto. Cuando Sergio Caggiano dice "ver y representar", está planteando que consumimos y a la vez producimos representaciones de lo que vemos y hacemos cotidianamente. Es decir, que *cuando hablamos de algo* aunque sea mentalmente lo estamos representando, y esa representación no es sólo describir lo que vemos, **estamos interpretando a través de nuestra propia subjetividad**, de nuestra conciencia, eso que existe.

Creemos que estamos viendo la realidad tal cual es, pero no podemos ser objetivos con lo que nos rodea, porque **siempre lo estamos interpretando**. Entonces cabe preguntarnos con qué criterio interpretamos esta realidad. No es una respuesta sencilla y seguramente en clases vamos a trabajar bastante en esta idea, pero por ahora podríamos decir que un parámetro útil para interpretar la realidad podría ser eso que llamamos sentido común.

Ahora bien, ¿qué es el sentido común y por qué nos interesa en esta materia? Bueno, el sentido común construye sentidos generalizados que nos permiten interpretar nuestro contexto y nuestro lugar en ese contexto. Además, el sentido

común está cargado de ideologías que también nos ayudan a construir esa interpretación. Aunque por lo general no nos demos cuenta. Pensemos un ejemplo.

Mientras escuchan este podcast les propongo que busquen en Google imágenes bajo el término “familia”. Vamos a analizarlas en detalle: ¿quiénes la integran, dónde están, quién es más alto y quién es más bajo?

Traten de describir a sus miembros: ¿a qué se dedican?

Imaginen: ¿Qué foto sacarían ustedes si tuvieran que retratar una familia?

Probablemente la pantalla que muestra la búsqueda de Google se va a llenar de familias formadas por mamá, papá e hijos y eventualmente abuelos y abuelas.

Esta es sólo la primera parte del ejercicio. Ahora les pregunto: ¿las familias que ven parecen felices? ¿están en armonía? ¿se las nota amorosas? ¿están compuestas por vínculos heterosexuales?

Impresiona, ¿no? Cuando hacemos el ejercicio de analizarlo nos damos cuenta de que los ejemplos en Google son ridículamente poco diversos, pero hasta ahora lo más probable es que no nos hubiera llamado la atención. Veíamos familias en ese grupo de personas sonrientes, en tardes soleadas, con aspecto pulcro (prolijos, digamos). Por ahí esa es la imagen mental, la representación diría Caggiano, que muchas y muchos de nosotres nos hacemos cuando pensamos en familias, y nos parece inofensivo. O al menos así era hasta hoy. Finalmente, interpretamos el concepto de qué es una familia, quiénes deberían componerla, cómo deberían ser sus vínculos, a partir de lo que nos dicta un sentido común que, en principio, nos parece algo que no se puede modificar.

Pero vamos a ver qué tan cercana a la realidad está esa representación.

Sabemos que en muchos casos las familias no tienen esa forma papa-mama-hijos, esa estructura que llamamos familias tipo. Según la Encuesta sobre la Estructura Social publicada en el libro La Argentina en el siglo XXI, las familias tipo ocupan el 38,3% de los hogares. De acuerdo a este estudio, otros tipos de hogares crecieron en los últimos años, como los hogares de personas que viven solas, que hoy representan el 17,4%. Otros tipos de hogares que vienen creciendo son los monoparentales (es decir, donde hay una adulta o adulto con hijos), que son el 11

por ciento. O sea que si sólo 4 de cada 10 familias son como las de las fotos de la búsqueda de Google, podríamos decir que el modelo de familia tipo está un poco sobre representado, ¿no?. Las representaciones de la idea de familia bajo un modelo tipo, como vemos, no necesariamente son lo más común. Son lo que dicta el sentido común, que no es lo mismo.

¿Pero quién decide qué entra y qué no en la búsqueda?

Cuando navegamos usando Google, usamos un buscador que selecciona resultados de búsqueda a partir de una serie de algoritmos y que elige contenido dependiendo de su propio sesgo, o sea, no son resultados al azar sino que están seleccionados a partir de criterios que fueron programados por personas. Personas que, por supuesto, también forman parte de una cultura y por lo tanto imprimen un sentido común a su trabajo. Las tecnologías, por más automáticas que nos parezcan, no pueden escaparse a esta intencionalidad humana, y esto trae una serie de discusiones que si quieren otro día podemos profundizar.

Todos los días millones de personas que buscan información en Google reciben a cambio una imagen de familia que representa más o menos el estereotipo de familia que mencionábamos recién: parejas heterosexuales, niñas o niños, armonía y felicidad. Esta representación de la familia es muy poderosa: tiene un significado que a veces asociamos a ciertas reglas de la moral o del orden social. La mayoría de las veces estos resultados de búsqueda nos sirven, porque están perfectamente alineadas con el sentido común.

Volviendo a Caggiano, el autor plantea que todo lo que nosotros interpretamos sobre lo que vemos responde a ideologías, a formas de comprender eso que observamos, es decir, a representaciones imaginarias que tenemos. Estas representaciones son culturales.

Lo que nos plantea Caggiano entonces es que **todo lo que hacemos significa algo**, y que el manual de instrucciones para decodificar esos sentidos aparecen en la cultura. A través del sentido común se imponen estereotipos que nos marcan el rumbo.

Música: "Electric Rain"

Para ir cerrando entonces, dejemos rebotando algunas ideas:

- Decimos que la cultura es una construcción social porque no es algo dado ni algo estático sino que es algo que construimos como sociedad y que todo el tiempo está sujeta a tensiones, luchas y cambios. La cultura, dice Jorge González en el texto que tenemos para leer en esta unidad, cambia, muta, está todo el tiempo construyéndose.
- En la cultura circulan sentidos que se instituyen como representaciones. Muchas de las tecnologías que usamos reproducen estas representaciones porque forman parte de la trama de poder en una sociedad. Estas representaciones, que dijimos que se reproducen en la cultura, asocian prácticas entre sí con valores y sentidos, y permiten establecer un horizonte de moralidad en una sociedad.

Podríamos quedarnos mucho tiempo más charlando sobre estos temas, pero vamos a dejarlo acá. Podemos continuar esta conversación en clase con tu docente, para que le cuentes si te quedó alguna duda o que le comentes lo que te pareció este episodio. Te esperamos en clase para continuar conversando.

Música: “Wax Groove (A)”

Este fue un episodio de *Podcast de Prácticas Culturales*. Te invitamos a seguir recorriendo el aula virtual y compartir junto a tus docentes, compañeras y compañeros de clase algunas impresiones para seguir pensando entre todes.

2. Episodio 2: El sentido común: ¿el más común de los sentidos?

Música: “Noite de Bahía”

Preguntas abiertas, debates en proceso, algunas certezas y un camino por recorrer. Les damos la bienvenida a los podcast de Prácticas Culturales, un espacio para escuchar y pensar.

Hola de nuevo. Mi nombre es Victoria Gagliardi y en este episodio vamos a comenzar a reflexionar acerca del sentido común. Hablar sobre el sentido común puede parecer poca cosa, pero es un concepto importante para entender cómo se construyen las prácticas culturales. En los próximos minutos vamos a recorrer algunas ideas de la lectura de Alejandro Grimson que tenemos para trabajar en esta unidad. Vamos a reflexionar sobre el sentido común como un concepto para comprender a la cultura.

En el episodio anterior introdujimos algunas ideas sobre el sentido común y dijimos que nos ayuda cotidianamente a interpretar la realidad. Con esta idea en la cabeza les propongo que charlemos un poco acerca del texto de Alejandro Grimson, un sociólogo y académico argentino que estudia los fenómenos de las culturas en nuestro país.

Pero antes quiero mostrarles algo. En 2021 se viralizó un video en la red social Tik Tok llamado “Argentina No es Blanca”. Su autor es el actor Daniel Gudiño, militante del colectivo Identidad Marrón. Escuchá un fragmento:

Fragmento de video “Argentina no es blanca”: 0:23-0:43

Música: “Hold my hops”

*¿Qué significa **parecer** peruano? ¿Y qué sería **parecer** argentino? ¿Se les ocurre a*

qué se asocia esta idea de lo peruano y lo argentino? ¿Cómo se relacionan estas ideas con el racismo?

En esta escena que acabamos de escuchar, unos jóvenes conversan acerca del aspecto físico de su amigo. Le dicen peruano, filipino, pero nunca argentino ¿y por qué? Porque no es blanco. Estas frases presuponen que para ser argentino hay que ser blanco, y que si no lo es, esa persona seguramente tenga otro origen.

En la conversación, los amigos **parecen** estar opinando acerca del aspecto físico de su otro amigo, pero en realidad esas opiniones no se basan sólo en la mirada particular de las personas de la escena sino que representan otra cosa. Representan el sentido común de parte de nuestra sociedad.

El video de Daniel Gudiño se hizo viral porque hace una denuncia. "Argentina no es blanca", dice, y con esa frase busca reflexionar acerca del mito de que los argentinos somos todos descendientes de europeos, y que como tales tenemos piel blanca y no tenemos vínculos con los pueblos originarios. El mito de la Argentina blanca es un mito porque es contrario a la realidad: los argentinos también somos mestizos y somos afrodescendientes.

Decíamos que lo que cuentan los amigos no son sólo opiniones, son expresiones del sentido común. Por lo tanto, no representan a las personas, sino que representan acuerdos sociales a los que Grimson llama convenciones sociales.

Hay una frase al principio del texto de Grimson que está buenísima, dice: "ser blanco es una convención social". Para entender esta frase tenemos que entender qué significa el concepto de convención social. Para plantearlo rápido, digamos que una convención social es un acuerdo generalizado entre actores, instituciones o miembros de una comunidad. Pero cuando Grimson dice "ser blanco es una convención social", está diciendo que hay un acuerdo en la sociedad para determinar no sólo quién es blanco o quién no, sino para también definir qué significa ser blanco. No se trata de un color de piel sino de un concepto. Ser blanco **es un concepto** que incorporamos al sentido común.

Música: "Kitty got claws"

En el texto que tenemos para leer, Grimson dice: *“consideramos naturales las fronteras que nosotros mismos hemos producido o que forman parte de las “condiciones que no hemos elegido”; consideramos objetivos los colores que inventamos, consideramos inevitable aquello que no es más –ni menos– que un producto de acciones humanas sedimentadas.”*

¿Qué significa esto? Grimson está diciendo que somos las personas las que construimos estas convenciones que nos permiten interpretar el mundo. Por ejemplo durante muchos años se creyó que el ser humano podía clasificarse en diferentes razas, pero la ciencia terminó demostrando que no existen diferentes razas entre los humanos, aunque sí diferentes etnias. Cuando Grimson dice que al hablar de raza, de blancos o de negros en realidad nos estamos refiriendo a convenciones sociales, está diciendo que al incorporar estas ideas a nuestro vocabulario cotidiano las estamos incorporando a nuestra ideología.

A partir de nuestra experiencia de vida aprendemos a representar todo lo que nos rodea, y terminamos usando conceptos y valores que no necesariamente se ajustan a la realidad. Se ajustan a estas convenciones, que nos ayudan a interpretar la realidad. Y no es lo mismo. Por ejemplo, ¿alguna vez vieron un lápiz color piel? ¿O pensándolo bien le decíamos en la escuela color piel al color rosa anaranjado? ¿Representa ese color el tono de la piel? ¿De la piel de quién, en todo caso?

En este sentido, la clasificación y valoración que una persona hace de las diferentes etnias no tiene que ver con el color de piel en sí, sino con su propia ideología, su forma de pensar y de relacionarse con otros en el mundo. Por eso, aunque no lo hagamos de forma consciente, al relacionarnos con los demás siempre nos estamos posicionando.

Cuando hablamos de racismo sabemos que no sólo hay cuestiones de color de piel en juego. A veces el racismo también se aplica a discriminaciones por clase social, o por vivir en determinados barrios, escuchar determinada música o vestir de determinada forma.

Cuando hablamos de racismo, nos referimos a una forma de ejercer discriminación frente a otro grupo, basada en su aspecto físico o sus prácticas culturales. El

racismo opera de forma simbólica construyendo estereotipos y prejuicios que son interpretados por los demás, y así se reproduce.

El racismo se reproduce en los discursos de odio. Y esta problemática social genera tensiones y conflictos muy difíciles de resolver, porque a veces hasta confundimos estos discursos con un dato de la realidad, cuando en realidad son artificios, convenciones sociales, discursos con una ideología que opera en el territorio de lo simbólico y, como dice Grimson, construye fronteras entre nosotros.

Música: “Electric Rain”

Entonces, para pasar en limpio algunas ideas que mencionamos recién:

- En este episodio planteamos que el sentido común tiene una ideología. Es una ideología que por lo general es dominante en la sociedad, y que se impone a partir de establecer criterios y convenciones sociales al resto de las personas.
- Cuando esta ideología dominante excluye o discrimina a algún sector de la sociedad, como ocurre con los racismos, se violentan los derechos humanos de las personas.

Si te quedaste con ganas de contarnos algo en relación a este episodio, te invitamos a seguir esta conversación en clase. Hay mucho para debatir acerca del sentido común, la cultura y la construcción de sentidos.

Música: “Wax Groove (A)”

Este fue un episodio de Podcast de Prácticas Culturales. Te invitamos a seguir recorriendo el aula virtual y compartir junto a tus docentes, compañeras y compañeros de clase algunas impresiones para seguir pensando entre todos.

3. Episodio 3: ¿Natural o naturalizado? Normas, normalidades... y no tanto.

Música: “Noite de Bahía”

Apertura: Preguntas abiertas, debates en proceso, algunas certezas y un camino por recorrer. Les damos la bienvenida a los podcast de Prácticas Culturales, un espacio para escuchar y pensar.

Música: *Vaca Profana - Lucrecia Pinto. Versión de la canción original de Caetano Veloso.*

Hay un aire distinguido en esta interpretación de Lucrecia Pinto que estamos escuchando. No sé si a ustedes les pasa, pero a mí esta musiquita de bossa nova me hace situar en un lugar con luces tenues, un barcito por ahí. Pero es algo que me imagino yo, por ahí porque lo vi en tantas películas que ya perdí la cuenta: musiquita suave de fondo, tintineo de copas, una pareja sonriéndose, cada uno desde el otro lado de la mesa... No sé por qué me hago esa idea, porque sin dudas no es un recuerdo mío sino más bien una representación.

¿Se acuerdan que en los episodios anteriores charlamos acerca de las representaciones? Bueno, esta es una que aparece en muchas producciones culturales como películas y series que consumimos. Y entonces escucho esa música y viajo mentalmente a algún barcito de luces cálidas. Por ahí a ustedes se les hace alguna otra idea, y está muy bien. No necesariamente tiene que ver con lo que nos pasó personalmente, sino por ahí con algo que relacionamos con otra cosa. Las representaciones son un poco eso, ideas asociadas a otras cosas que vivimos o que conocemos, y sobre las cuales se construyen sentidos.

Se escucha la frase de la canción en 3:29: “De cerca nadie es normal”...

(Ríe). Bueno, dejo de divagar un poco entonces. Elegí esta canción para introducir este episodio, una canción original del músico Caetano Veloso, brasilero él, considerado uno de los grandes cantautores de este siglo. Caetano escribió esta canción que se llama Vaca Profana. Es una canción que nos invita con picardía a pensar en una movida bohemia, que se permite liberarse de las ataduras y que explora un camino que no respeta los mandatos sociales. Un poco revolucionario, en fin.

“De cerca nadie es normal”, dice. Y esto nos permite pensar en que el concepto de normalidad, que no es una cosa dada sino un concepto, una idea construida, es un poco inalcanzable. “De cerca nadie es normal”, dice Veloso, porque ser normal es algo que implica adecuarse a una norma, y lo que está planteado en la canción entonces es que es imposible adecuarse completamente a ese molde. Sin embargo, en un notable esfuerzo, la mayoría de nosotros constantemente intentamos entrar en los moldes de la normalidad.

En el cuerpo normal.

En la familia normal.

En el trabajo normal.

Pero, ¿qué es ser normal? Michel Foucault, un filósofo francés que vamos a leer en las próximas clases, planteaba que la normalidad es el resultado de que algunos hayan ejercido el poder sobre otros. O sea, finalmente aquello que consideramos “normal” es un resultado, algo que sucedió luego de que se instalara un orden en la sociedad, y luego de que ese orden se convirtiera en sentido común.

Ahora bien, como veníamos diciendo cuando vimos el texto de Jorge González, el concepto de “normalidad” es una idea muy útil: la necesitamos para conocer lo que está adentro y lo que está afuera, lo que está bien y lo que está mal. Sin embargo, Foucault, con otra frase picante, nos plantea lo siguiente en su libro *Historia de la Sexualidad*, dice: “cuando nos da vergüenza decir si algo está bien o mal, preferimos decir que es normal o anormal”. O sea que la idea de *lo normal* no sólo tiene un uso concreto, sino que además en nuestras prácticas culturales la idea de lo normal está cargada de valores y prejuicios. Ser o no normal es una forma de expresar que algo es correcto o incorrecto, porque en la normalidad, por sentido común, asumimos además que hay una cuestión moral, o ética, que interviene.

¿Y qué tiene que ver con la cultura esto? Bueno, mucho. En primer lugar, cuando hablamos de **normalidades** estamos hablando de actitudes que se ajustan a una **norma**. Pero además, cuando hablamos de normalidades, hablamos de orden. Y cuando hablamos de orden, en las prácticas culturales, estamos hablando de sentido común. El sentido común, como ya vimos en episodios anteriores, nos permite conocer una serie de experiencias que ordenan, o sea, que estructuran las relaciones entre las personas.

Ahora bien, estas normas que se aplican a todas nuestras actitudes, que juzgan a todas las personas y que se reproducen a partir del sentido común, tienen una dificultad: las aplicamos sin darnos cuenta. O sea, asumimos que algo es así porque sí, porque “es el estado natural de las cosas”, nos decimos a nosotros mismos. En otras palabras, **a veces confundimos lo natural con lo normal.**

Si lo pensamos bien, hay una enorme diferencia entre la biología, la naturaleza y las prácticas culturales. Si lo pensamos bien, que lo natural esté culturalmente relacionado con **lo correcto** no es algo inocente, ¿no les parece? Porque en nuestras sociedades, es más difícil cuestionar algo cuando se confunde lo natural con la construcción social.

Venimos insistiendo en la idea de que la cultura es una construcción humana. Venimos diciendo que necesitamos parar un poco la pelota (disculpen la referencia futbolística, es un poco inevitable) y pensar: no hay nada natural en la manera en la que nos comportamos, pero sí hay algo naturalizado en nuestra manera de pensar y actuar.

Natural y naturalizado, por lo tanto, también son ideas distintas: decimos que algo está naturalizado cuando se incorpora como parte inconsciente en nuestro sentido común. Esto, sin embargo, no deja de organizar la vida cotidiana, y acá está la cuestión que queremos analizar en esta clase. Naturalizamos acciones y formas de pensar, y en esa acción naturalizamos también mandatos sociales, ideologías, etcétera.

¿Se acuerdan de la escena del barcito y la pareja charlando del otro lado de la mesa que les comenté al principio de este episodio? Bueno, es posible que sin darnos cuenta hayamos naturalizado, al imaginarlo, que esa pareja estaba compuesta por un hombre y una mujer. Por lo general, al hablar de parejas naturalizamos que esos vínculos son heterosexuales. Y claro que hay otras formas de vincularse: entre personas del mismo sexo, de distintos sexos, sexualidades no binarias, en fin, hay todo un abanico de posibilidades. La naturalización del sentido común nos lleva a ver una sola posibilidad como privilegiada sobre las otras que conocemos.

Desnaturalizar estas construcciones de sentido implica hacer un camino opuesto a la de la construcción de ese sentido común. Primero tenemos que ver esa naturalización, o sea, descubrir que en esa forma de pensar o de interpretar la realidad hay una intencionalidad. Cuando reconocemos la intencionalidad en el sentido común es que podemos empezar a pensar acerca de cómo se construye esta manera de ver el mundo, y reconocer los actores y poderes que construyen sentidos sobre todo lo que conocemos.

Música: “*Electric Rain*”

Algunas claves, entonces, para seguir pensando:

- La cultura es una construcción social porque nuestra sociedad construye sentidos y normas que ordenan nuestra forma de relacionarnos y nos permiten comprender el mundo que nos rodea.
- No podemos interpretar lo cotidiano de forma individual, porque todo el tiempo estamos pensando la realidad desde el sentido común, que es un conocimiento compartido, colectivo, fruto de las relaciones de poder de nuestra sociedad.
- El sentido común guía las prácticas, y se naturaliza. Eso a veces nos dificulta entenderlo como una construcción social, y por eso nos interesa estudiar al sentido común como un fenómeno social en el que se ponen en juego ideologías.

Muchas preguntas siguen abiertas, me imagino que también tenés muchas ganas de que sigamos esta conversación. Continuemos esta charla sobre la naturalización, la cultura y el sentido común con tu docente, y sigamos el debate en la clase.

Música: “*Wax Groove (A)*”

Este fue un episodio de *Podcast de Prácticas Culturales*. Te invitamos a seguir recorriendo el aula virtual y compartir junto a tus docentes, compañeras y compañeros de clase algunas impresiones para seguir pensando entre todes.

Cuestionarios de encuestas analizados

Los siguientes cuestionarios de encuestas fueron respondidos por estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche inscriptos en la materia Prácticas Culturales durante el primer y segundo cuatrimestre de 2020. A continuación se describen las preguntas formuladas al inicio y finalización de cada ciclo que fueron analizadas en el capítulo 3 de esta Tesis.

Encuesta sobre condiciones tecnológicas y disponibilidad para la cursada de Prácticas Culturales. Primer cuatrimestre 2020

Estimadas y estimados estudiantes, esta encuesta busca conocer un poco más cuáles son las condiciones en las que vamos a transitar este cuatrimestre atípico. Las preguntas están orientadas a tener información que nos permita ir organizando mejor la cursada. Las preguntas no son de respuesta obligatoria, salvo el número de comisión y nombre para poder recuperar la información de nuestro grupo en particular, por lo que podés responder la que quieras. Cualquier consulta, me contactan a través del mail. Muchas gracias por participar!

*Obligatorio

1. ¿Cuál es tu número de comisión de Prácticas Culturales? *

Elegir en el desplegable.

Marca solo un óvalo.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40
- 41
- 42
- 43
- 44
- 45
- 46
- 47
- 48
- 49
- 50
- 51
- 52
- 53
- 54
- 55
- 56
- 57
- 58
- 59
- 60
- 61
- 62
- 63
- 64
- 65
- 66

- 67
- 68
- 69
- 70
- 71
- 72
- 73
- 74
- 75
- 76
- 77
- 78
- 79
- 80
- 81
- 82
- 83
- 84
- 85
- 86
- 87
- 88
- 89
- 90
- 91
- 92
- 93
- 94
- 95
- 96
- 97
- 98
- 99
- 100
- 101

102

103

Cañuelas

2. Apellido y nombre *

Escribir primero el/los apellido/s y luego el/los nombre/s

3. ¿Contás con algunos de estos dispositivos?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

Celular

Netbook

Tablet

Notebook

PC de escritorio

No tengo ningún dispositivo

4. ¿Con qué dispositivo te vas a conectar más frecuentemente para hacer las tareas de la UNAJ?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

Celular

Netbook

Tablet

Notebook

PC de escritorio

No tengo ningún dispositivo

5. Esos dispositivos son...

Marca solo un óvalo.

- De uso personal
- Compartidos con otrxs miembros de la familia

6. ¿El/los dispositivo/s que utilizás tiene/n la capacidad de utilizar alguna aplicación de edición de video y/o audio?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

7. En el caso de NO tener un dispositivo tecnológico propio (celular, tablet, PC, notebook, netbook) ¿Podrías conseguir uno para poder cursar la materia?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

8. Generalmente, ¿cómo te conectás a internet?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

- Wifi
- Datos (en el celular)
- Cable
- Locutorio
- No tengo acceso a internet

9. ¿Con qué frecuencia vas a poder conectarte con la materia en el aula virtual de Prácticas Culturales?

Marca solo un óvalo.

- Más de tres veces a la semana
- Dos veces a la semana
- Una vez a la semana
- Menos de una vez a la semana

10. ¿Cuáles son las condiciones que tienes para realizar la materia de manera virtual?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

- No tengo un dispositivo tecnológico
- No tengo dispositivo tecnológico, pero lo puedo conseguir
- Poco acceso a internet
- Falta de espacio físico
- Poca experiencia en el uso de herramientas informáticas
- Tengo muchas tareas para hacer en mi hogar
- No tengo ninguna dificultad
- Otro: _____

11. ¿A cuántas materias te inscribiste en este cuatrimestre?

Marca solo un óvalo.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

12. ¿Cuál es la empresa de celulares a la que estás adheridx?

Marca solo un óvalo.

- Claro
- Personal
- Movistar
- Tuenti
- No tengo celular
- Otro: _____

13. ¿Qué redes sociales usás?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

- Facebook
- Instagram
- Twitter
- Whatsapp
- Youtube
- Snapchat
- TikTok
- Otro: _____

14. ¿Participaste alguna vez en un espacio virtual de enseñanza aprendizaje como el campus de la UNAJ?

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

15. ¿Tu email es personal?

Marca solo un óvalo.

Si

No

16. En la UNAJ es fundamental la utilización del email, en tu caso ¿qué tan habituadx a usarlo estás?

Marca solo un óvalo.

Mucho

Bastante

Poco

Nada

17. ¿Tenés experiencia con procesadores de texto (word, documentos de google u otros)?

Marca solo un óvalo.

Mucho

Bastante

Poco

Nada

18. ¿Tenés experiencia con las siguientes aplicaciones?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

Lector de PDF

Power Point

Excell

Otro: _____

19. ¿Tenés experiencia en...?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

Edición de imágenes

Edición de video

Edición de audio

Creación de memes

Creación de Stickers

Otro: _____

20. ¿Tenés experiencia en lectura de textos académicos en dispositivos tecnológicos?

Marca solo un óvalo.

Mucha

Bastante

Poca

Nada

21. ¿Con qué frecuencia accedés a medios periodísticos en internet?

Marca solo un óvalo.

Mucha

Bastante

Poca

Nada

22. Comentarios

Dejamos aquí un espacio para que nos cuentes alguna cosa que creas relevante para conocer la situación en la que cursarás y que no hayamos tenido en cuenta en esta encuesta

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Encuesta de finalización de cursada - PC-2020 1er cuatrimestre

Para responder a esta encuesta marcá las opciones que te parezcan más adecuadas y presioná el botón rojo "enviar/send" al finalizar el recorrido.

***Obligatorio**

1. Comisión (indicar número) *

2. Género *

Marca solo un óvalo.

Femenino

Masculino

Otro: _____

3. Edad *

Marca solo un óvalo.

18-25 años

25 - 35 años

Más de 35 años

4. ¿Cuál fue el dispositivo preferente para gestionar tu cursada? (realizar lecturas, *
escribir trabajos prácticos, etc)

Marca solo un óvalo.

- Celular
- Netbook/Notebook
- PC de escritorio
- Tablet

5. El dispositivo que utilizaste es: *

Marca solo un óvalo.

- Personal
- Compartido con otrxs miembros del hogar

6. La conexión que utilizaste para realizar tu cursada es principalmente: *

Marca solo un óvalo.

- Wifi o cable LAN
- Datos de celular

7. Tu conexión a internet es *

Marca solo un óvalo.

- Muy inestable (tengo mucha dificultad para ver y descargar tareas)
- Algo inestable
- Estable
- Muy estable (puedo ver y descargar tareas sin cortes ni interrupciones)

8. ¿Cómo te conectaste al campus? *

Marca solo un óvalo.

- A través de la aplicación de Moodle
- A través del sitio web de la universidad

9. ¿Con qué frecuencia ingresaste al campus de Prácticas Culturales? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de una vez a la semana
- Una vez a la semana
- Dos veces a la semana
- Tres o más veces a la semana

10. ¿En cuántas materias te anotaste al inicio del cuatrimestre? *

Marca solo un óvalo.

- 1 materia
- 2 materias
- 3 materias
- 4 materias o más

11. ¿Cuántas materias estás finalizando en este cuatrimestre? *

Marca solo un óvalo.

- 1 materia
- 2 materias
- 3 materias
- 4 materias o más

12. ¿Cómo evaluás tu recorrido en la materia? *

Marca solo un óvalo.

- Insuficiente
- Satisfactorio
- Muy bueno
- Excelente

13. Valorá los siguientes elementos, marcando 1 como equivalente a “poco útil para comprender la materia” y 4 como equivalente a “muy útil para comprender la materia” *

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (poco útil)	2	3	4 (muy útil)
Guías de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecturas obligatorias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecturas optativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de videos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intercambios en el foro de consultas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intercambios por mensajería (interna del campus, correo electrónico, whatsapp, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intercambios sincrónicos (sala de chat, grupo de whatsapp con el/la docente, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes Sociales de la comisión (grupos de Facebook, instagram, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. A lo largo de nuestra cursada hemos trabajado con entregas semanales de actividades, y trabajos prácticos obligatorios e integradores. La cantidad de actividades en relación a los contenidos trabajados en esta materia te pareció: *

Marca solo un óvalo.

- Adecuada
 Excesiva
 Poca

15. ¿Cómo evaluás la modalidad de trabajo grupal? Donde 4 es muy de acuerdo y 1 muy en desacuerdo *

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (muy en desacuerdo)	2	3	4 (muy de acuerdo)
Trabajar con otrxs me sirvió para comprender mejor los conceptos de la materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pudimos coordinar acciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pudimos coordinar nuestra comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cada integrante cumplió con su compromiso en tiempo y forma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Encuesta sobre condiciones tecnológicas y disponibilidad para la cursada de Prácticas Culturales.

Segundo cuatrimestre 2020

Estimadas y estimados estudiantes, esta encuesta busca conocer un poco más cuáles son las condiciones en las que vamos a transitar este cuatrimestre atípico. Las preguntas están orientadas a tener información que nos permita ir organizando mejor la cursada. Las preguntas no son de respuesta obligatoria, salvo el número de comisión y nombre para poder recuperar la información de nuestro grupo en particular, por lo que podés responder la que quieras. Cualquier consulta, me contactan a través del mail. Muchas gracias por participar!

*Obligatorio

1. ¿Cuál es tu número de comisión de Prácticas Culturales? *

Elegir en el desplegable.

Marca solo un óvalo.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40
- 41
- 42
- 43
- 44
- 45
- 46
- 47
- 48
- 49
- 50
- 51
- 52
- 53
- 54
- 55
- 56
- 57
- 58
- 59
- 60
- 61
- 62
- 63
- 64
- 65
- 66

- 67
- 68
- 69
- 70
- 71
- 72
- 73
- 74
- 75
- 76
- 77
- 78
- 79
- 80
- 81
- 82
- 83
- 84
- 85
- 86
- 87
- 88
- 89
- 90
- 91
- 92
- 93
- 94
- 95
- 96
- 97
- 98
- 99
- 100
- 101

102

103

2. Apellido y nombre *

Escribir primero el/los apellido/s y luego el/los nombre/s

3. ¿Contás con algunos de estos dispositivos?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

- Celular
- Netbook
- Tablet
- Notebook
- PC de escritorio
- No tengo ningún dispositivo

4. ¿Con qué dispositivo te vas a conectar más frecuentemente para hacer las tareas de la UNAJ?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

- Celular
- Netbook
- Tablet
- Notebook
- PC de escritorio
- No tengo ningún dispositivo

5. Esos dispositivos son...

Marca solo un óvalo.

- De uso personal
- Compartidos con otrxs miembros de la familia

6. ¿El/los dispositivo/s que utilizás tiene/n la capacidad de utilizar alguna aplicación de edición de video y/o audio?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

7. En el caso de NO tener un dispositivo tecnológico propio (celular, tablet, PC, notebook, netbook) ¿Podrías conseguir uno para poder cursar la materia?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

8. Generalmente, ¿cómo te conectás a internet?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

- Wifi
- Datos (en el celular)
- Cable
- Locutorio
- No tengo acceso a internet

9. ¿Con qué frecuencia vas a poder conectarte con la materia en el aula virtual de Prácticas Culturales?

Marca solo un óvalo.

- Más de tres veces a la semana
- Dos veces a la semana
- Una vez a la semana
- Menos de una vez a la semana

10. ¿Cuáles son las condiciones que tienes para realizar la materia de manera virtual?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

- No tengo un dispositivo tecnológico
- No tengo dispositivo tecnológico, pero lo puedo conseguir
- Poco acceso a internet
- Falta de espacio físico
- Poca experiencia en el uso de herramientas informáticas
- Tengo muchas tareas para hacer en mi hogar
- No tengo ninguna dificultad
- Otro: _____

11. ¿A cuántas materias te inscribiste en este cuatrimestre?

Marca solo un óvalo.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

12. ¿Cuál es la empresa de celulares a la que estás adheridx?

Marca solo un óvalo.

- Claro
- Personal
- Movistar
- Tuenti
- No tengo celular
- Otro: _____

13. ¿Qué redes sociales usás?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

- Facebook
- Instagram
- Twitter
- Whatsapp
- Youtube
- Snapchat
- TikTok
- Otro: _____

14. ¿Participaste alguna vez en un espacio virtual de enseñanza aprendizaje como el campus de la UNAJ?

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

15. ¿Tu email es personal?

Marca solo un óvalo.

Si

No

16. En la UNAJ es fundamental la utilización del email, en tu caso ¿qué tan habituadx a usarlo estás?

Marca solo un óvalo.

Mucho

Bastante

Poco

Nada

17. ¿Tenés experiencia con procesadores de texto (word, documentos de google u otros)?

Marca solo un óvalo.

Mucho

Bastante

Poco

Nada

18. ¿Tenés experiencia con las siguientes aplicaciones?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

Lector de PDF

Power Point

Excell

Otro: _____

19. ¿Tenés experiencia en...?

Se pueden marcar varios casilleros.

Selecciona todos los que correspondan.

Edición de imágenes

Edición de video

Edición de audio

Creación de memes

Creación de Stickers

Otro: _____

20. ¿Tenés experiencia en lectura de textos académicos en dispositivos tecnológicos?

Marca solo un óvalo.

Mucha

Bastante

Poca

Nada

21. ¿Con qué frecuencia accedés a medios periodísticos en internet?

Marca solo un óvalo.

Mucha

Bastante

Poca

Nada

22. Comentarios

Dejamos aquí un espacio para que nos cuentes alguna cosa que creas relevante para conocer la situación en la que cursarás y que no hayamos tenido en cuenta en esta encuesta

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Encuesta de finalización de cursada - PC-2020 2do cuatrimestre

Para responder a esta encuesta marcá las opciones que te parezcan más adecuadas y presioná el botón rojo "enviar/send" al finalizar el recorrido.

***Obligatorio**

1. Comisión (indicar número) *

2. Género *

Marca solo un óvalo.

Femenino

Masculino

Otro: _____

3. Edad *

Marca solo un óvalo.

18-25 años

25 - 35 años

Más de 35 años

4. ¿Cuál fue el dispositivo preferente para gestionar tu cursada? (realizar lecturas, *
escribir trabajos prácticos, etc)

Marca solo un óvalo.

- Celular
- Netbook/Notebook
- PC de escritorio
- Tablet

5. El dispositivo que utilizaste es: *

Marca solo un óvalo.

- Personal
- Compartido con otrxs miembros del hogar

6. La conexión que utilizaste para realizar tu cursada es principalmente: *

Marca solo un óvalo.

- Wifi o cable LAN
- Datos de celular

7. Tu conexión a internet es *

Marca solo un óvalo.

- Muy inestable (tengo mucha dificultad para ver y descargar tareas)
- Algo inestable
- Estable
- Muy estable (puedo ver y descargar tareas sin cortes ni interrupciones)

8. ¿Cómo te conectaste al campus? *

Marca solo un óvalo.

- A través de la aplicación de Moodle
- A través del sitio web de la universidad

9. ¿Con qué frecuencia ingresaste al campus de Prácticas Culturales? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de una vez a la semana
- Una vez a la semana
- Dos veces a la semana
- Tres o más veces a la semana

10. ¿En cuántas materias te anotaste al inicio del cuatrimestre? *

Marca solo un óvalo.

- 1 materia
- 2 materias
- 3 materias
- 4 materias o más

11. ¿Cuántas materias estás finalizando en este cuatrimestre? *

Marca solo un óvalo.

- 1 materia
- 2 materias
- 3 materias
- 4 materias o más

12. ¿Cómo evaluás tu recorrido en la materia? *

Marca solo un óvalo.

- Insuficiente
- Satisfactorio
- Muy bueno
- Excelente

13. Valorá los siguientes elementos, marcando 1 como equivalente a “poco útil para comprender la materia” y 4 como equivalente a “muy útil para comprender la materia” *

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (poco útil)	2	3	4 (muy útil)
Guías de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecturas obligatorias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecturas optativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de videos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intercambios en el foro de consultas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intercambios por mensajería (interna del campus, correo electrónico, whatsapp, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intercambios sincrónicos (sala de chat, grupo de whatsapp con el/la docente, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes Sociales de la comisión (grupos de Facebook, instagram, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. A lo largo de nuestra cursada hemos trabajado con entregas semanales de actividades, y trabajos prácticos obligatorios e integradores. La cantidad de actividades en relación a los contenidos trabajados en esta materia te pareció: *

Marca solo un óvalo.

- Adecuada
 Excesiva
 Poca

15. ¿Cómo evaluás la modalidad de trabajo grupal? Donde 4 es muy de acuerdo y 1 muy en desacuerdo *

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (muy en desacuerdo)	2	3	4 (muy de acuerdo)
Trabajar con otrxs me sirvió para comprender mejor los conceptos de la materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pudimos coordinar acciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pudimos coordinar nuestra comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cada integrante cumplió con su compromiso en tiempo y forma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios