

Presentación

Introduction

Aprendizaje y medios digitales. Formas emergentes de participación y transformación social

Digital media and learning. Emergent forms of participation and social transformation

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Moisés Esteban-Guitart, Universidad de Girona (España)

Dr. Javier González-Patiño, Universidad Autónoma de Madrid (España)

Dr. James-Paul Gee, Universidad Estatal de Arizona (EEUU)



En los últimos 15 años, el área de conocimiento bautizada como «Aprendizaje y medios digitales» se ha convertido en el foco de una gran cantidad de investigaciones, proyectos empresariales e intervenciones educativas implementadas en distintos contextos y países (Erstad, Gilje, & Arnseth, 2013; Gee, 2009). Promovida por la Fundación MacArthur en los Estados Unidos de América, «Aprendizaje y medios digitales» se propuso como un área de investigación e intervención que persigue generar más y mejores oportunidades educativas para los jóvenes tanto dentro como fuera del contexto escolar. Experiencias de aprendizaje que deben, por una parte, ser relevantes en las vidas de los aprendices, es decir, partir de sus intereses y ámbitos de afinidad, así como prepararlos para su óptimo desarrollo escolar, laboral y personal-comunitario. En este contexto, la aproximación «Connected learning» (aprendizaje conectado) emerge como un paradigma que busca conectar los intereses, el grupo de iguales, así como las oportunidades laborales y académicas de los jóvenes tanto dentro como fuera del contexto escolar (Ito, Gutiérrez, Livingstone, Penuel, & al., 2013; Kumpulainen & Sefton-Green, 2014; Maul, Penuel, Dadey, Gallagher, et al., 2017).

Programas educativos como el «YOUmedia Chicago, Quest to Learn, o Hive learning networks» en Nueva York y Chicago han generado un indudable interés alrededor de cómo la escuela y los contextos de aprendizaje deben transformarse para adecuarse a las nuevas culturas digitales, así como han nutrido el debate alrededor de las competencias necesarias para afrontar los retos del siglo XXI (González-Patiño & Esteban-Guitart, 2014; Jenkins, 2009).

En este sentido, nos enfrentamos en la actualidad a un sinfín de problemas potencialmente peligrosos. Ante estos problemas, hay muchos autores que sostienen que ya no podemos participar e interactuar como «de costumbre», sino que se precisan nuevos paradigmas vinculados a la educación, al aprendizaje, la colaboración y el activismo social (Gee, 2017; Jenkins, 2009).

En realidad, los medios de comunicación sociales y digitales ya han dado lugar a nuevas formas de enseñanza, aprendizaje y organización social fuera de la escuela, lo que ha transformado radicalmente ideas convencionales en relación al sentido y posibilidades de la institución escolar (Esteban-Guitart, Coll, & Penuel, 2018). Por ejemplo, los videojuegos, así como otros medios digitales, ofrecen nuevas promesas y maneras de participar efectivamente en la solución de problemas, especialmente cuando se ubican dentro del ecosistema de otras tecnologías y nuevas formas de interacción social (Gee, 2003; Zagalo, 2010). Estos desarrollos han provocado que un gran número de personas, de todas las edades, demanden participar de una manera activa, y no solamente como simples consumidores; producir y colaborar, y no sólo consumir (Jenkins, Ito, & Boyd, 2016). Todo esto, sin embargo, plantea profundos interrogantes acerca de las escuelas y otras instituciones sociales tal y como las conocemos hoy en día. La cuestión principal es cómo podemos aprovechar el poder de la tecnología digital y de los medios de comunicación social para

Presentación

Introduction

reformular las escuelas y otras instituciones sociales hacia un nuevo paradigma más congruente con las sociedades contemporáneas?

Sin embargo, las promesas, expectativas y esperanzas en relación al poder transformador de los dispositivos digitales y los medios de comunicación social parecen amenazadas por la tendencia que muestran las personas a mezclarse e interactuar con otras ideológicamente afines, desdiciendo cualquier compromiso crítico, así como cualquier participación con otras personas que tengan otras perspectivas. Parece evidente que debemos intervenir, di-



señar y gestionar los medios digitales para el aprendizaje para el bien, y no acomodarnos y asumir que nuestras nuevas tecnologías, por sí mismas, trabajarán hacia el bien y la justicia social, en un mundo profundamente dividido y desigual.

El monográfico que se presenta aquí tiene el propósito de contribuir al análisis y discusión de los aspectos teóricos, prácticos y de investigación empírica vinculados a la participación tanto en instituciones y procesos de aprendizaje formal e informal, como en la esfera público-social mediada digitalmente. El principal desafío es encontrar maneras de resolver problemas de escala global en un mundo líquido altamente peligroso.

De una u otra manera todos los artículos que figuran en este monográfico suponen avances en la literatura sobre aprendizaje y medios digitales. Destacamos el carácter internacional del monográfico pues se agrupan, en él, estudios llevados a cabo en distintos países, con muestras de la República Popular de China (Zhang y Cassany), Estados Unidos de América (Bender y Peppler), Portugal (Pereira, Fillol y Moura) y Singapur (Chib, Bentley y Wardoyo).

Vamos, a continuación, a presentar, muy brevemente, los cinco artículos que componen este monográfico.

En el primer artículo, titulado «El diseño para el aprendizaje profundo en los medios de comunicación sociales y digitales», de Gee y Esteban-Guitart, subyace la necesidad de superar visiones cognitivas del aprendizaje hacia una visión amplia que presuponga, por una parte, la vinculación entre aprender-hacer-ser (devenir) en contextos de participación plural y compartida alrededor de un interés o pasión común; así como, por otra parte, vincular dicho ejercicio personal y colectivo, a la vez mental y social, a resultados positivos para el individuo y la comunidad. En este sentido se propone la noción de «diseño para el aprendizaje profundo». Según los autores se trata de: «Aquel tipo de diseño que ayuda a las personas a sentirse socialmente reconocidas, así como dar sentido a su quehacer y pro-

yecto de vida, de manera que les permitan, tanto individual como colectivamente, disfrutar de una buena salud física y mental, y mejorar el estado del mundo para todos los seres vivos, con el debido respeto a la verdad, las sensaciones (placer y dolor), la felicidad, la imaginación, la individualidad, la diversidad y la responsabilidad hacia el futuro». La noción se desarrolla a partir de una respuesta a la clásica pregunta antropológica: ¿qué es aquello que caracteriza el ser humano? Más en concreto, se destacan, derivados de actuales desarrollos científicos, quince características que definen la especie humana y que se deben tomar en consideración, precisamente, para que cualquier diseño con dignos propósitos pueda contribuir y llegar a buen término.

El texto de Zhang y Cassany, titulado «El fenómeno «danmu» y la participación mediática: Comprensión intercultural y aprendizaje de lenguas a través de «El Ministerio del Tiempo», destaca por el trabajo empírico de análisis alrededor de un fenómeno pobremente estudiado y conocido en Occidente, a saber, el «danmaku» o «danmu» (弹幕), popular en Japón y China. Se trata de plataformas digitales que permiten mezclar interactivamente texto escrito, comentarios que entran en diálogo, con imágenes o fotogramas. A nuestro parecer, se trata de un ejemplo ilustrativo de un rasgo que caracteriza gran parte de los lenguajes derivados de la cultura digital, a saber, su carácter multi/pluri textual (icónico/escrito) y altamente participativo, mezclando la respuesta de los usuarios, a través de comentarios, con contenidos diversos como una serie de televisión, el caso descrito en el artículo. En particular, la serie de televisión «El Ministerio del Tiempo». El ejemplo paradigmático, en el contexto español, de transmedia, televisión social y expansión discursiva mediante comunidades de fans, que sirve de excusa para ver qué sucede cuando distintos usuarios, sin conocerse y, colectivamente, participan en un espacio de afinidad. En una palabra: aprenden cosas, por ejemplo, aprenden español a partir de subtítulos bilingües, hechos por los propios fans, así como comentarios libres y dinámicos que se superponen e interactúan con la serie. Cuando los usuarios hablan del género cinematográfico, de los personajes, de los acontecimientos de la trama, del contenido sociocultural o de la lengua española se están acercando a un modo de producción cultural particular que facilita el uso del español, así como el aprendizaje de ciertos momentos y personajes históricos de España: desde el pintor Velázquez al poeta Federico García Lorca. Sin embargo, no queda clara la dimensión «profundo» de dicho aprendizaje pues para que haya un auténtico ejercicio intercultural, más allá de estereotipos o sorpresa frente a lo disímil, pensamos que sería interesante una mediación educativa que permitiera complementar, justificar, clarificar la diferencia. Con dicho fin la escuela, en lugar de renunciar a dichas formas de alfabetización y participación social, debería incorporarlas en su práctica e intencionalmente trabajar a partir de ellas cuestiones como la adquisición de segundas lenguas o la interculturalidad.

El tercer artículo, titulado «Los entornos de aprendizaje conectado como oportunidad emergente mediante Cosplay», de Bender y Pepler, se sitúa en el marco del «Connected learning» (aprendizaje conectado) para, a propósito del «Cosplay», mostrar como las instituciones formales de enseñanza y aprendizaje no promueven las conexiones entre los intereses, relaciones y ámbitos curriculares, oportunidades futuras o carreras profesionales de los aprendices. No es el caso de «cosplayers», fans que representan un personaje o idea a través de disfraces, accesorios y trajes. Destacamos tres cosas de este artículo. En primer lugar, los autores se basan en actualizaciones recientes del modelo del aprendizaje conectado según el cual cabe destacar la vinculación entre los intereses (por ejemplo, el fandom), las relaciones sociales (por ejemplo, los compañeros y compañeras, o grupo de iguales, la familia, los docentes) y las oportunidades que incluyen no solamente el currículum y aspectos académicos sino también proyectos de vida o procesos de activismo y emancipación política. Se destacan, en este sentido, los procesos «centrados en la producción» alrededor de un «propósito compartido», así como el rol social de los compañeros o mentores quiénes no solo acompañan sino que también promocionan itinerarios de aprendizaje, facilitando el acceso a los recursos, servicios y actividades de aprendizaje tanto dentro como fuera del contexto escolar, así como la conexión de los intereses de los aprendices con las oportunidades y recursos disponibles («promoción» para la «construcción de itinerarios» para los jóvenes). Todo ello supone un avance en el modelo inicial de Ito y otros (2013), actualmente en revisión y ampliación. En segundo lugar, la literatura disponible sobre «aprendizaje conectado» se ha basado casi exclusivamente en el análisis de itinerarios de aprendizaje académico de jóvenes, no es el caso de este estudio centrado en jóvenes y adultos de entre 21 y 33 años quiénes retrospectivamente narran cómo han desarrollado las habilidades necesarias para el «cosplay». En tercer lugar, se desprenden orientaciones que deberían guiar la creación de ecologías de aprendizaje conectado más efectivas como, entre otras: la legitimación de los intereses de los aprendices, en lugar de considerarlos superficiales, o el reconocimiento de las oportunidades que emergen tanto dentro como fuera de la escuela como formas significativas de expresión y relación social.

Le sigue el trabajo de Pereira, Fillol y Moura titulado «El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera

de la escuela: de lo informal a lo formal» que, en sintonía con los artículos precedentes, denuncia una disonancia entre las prácticas y aprendizajes de los jóvenes en el contexto escolar en relación con las prácticas y aprendizajes que emergen de la utilización de medios sociales y digitales en sus vidas cotidianas. Es más, el estudio muestra el pobre papel que tienen dichos medios en la escuela. No obstante, el dato que nos parece más meritorio del artículo es la riqueza y pluralidad de estrategias de aprendizaje que los autores, en el marco del proyecto «Transmedia Literacy», documentan: desde aprender mediante ensayo y error, hasta la imitación, pasando por la búsqueda de contenidos que modelan la actividad. Tal y como ha sostenido uno de los autores de esta introducción, los videojuegos incorporan buenos principios del aprendizaje que desafortunadamente no se reproducen en el contexto escolar (Gee, 2003). Es decir, los videojuegos, y otras prácticas mediadas digitalmente (como las descritas en los artículos de este monográfico anteriormente citadas), son buenos contextos de aprendizaje («he aprendido más inglés jugando a videojuegos que en las clases de inglés») porque facilitan experiencias sociales diseñadas para resolver problemas interesantes y profundos, más que meros instrumentos que bombardean información sin capacidad para que ésta se retenga y utilice significativamente, como pasa en gran parte de los contextos formales escolares. En un sentido profundo, estamos de acuerdo con los autores cuando afirman que «los medios siguen estando, en muchas escuelas, fuera del aula». Y añadiríamos que lo relevante ahí no es, en nuestra opinión, la presencia del artefacto (el videojuego, por ejemplo), que también, sino la práctica social que emerge a partir de él, así como el contexto que facilita experiencias significativas de aprendizaje. Por ejemplo, el «metajuego» que se produce en buenos videojuegos y se traduce en la creación de grupos de afinidad que discuten y aprenden a través del videojuego en cuestión. Para que ello suceda es necesario promover procesos de reflexión crítica. Según los autores: «El aprendizaje, experiencias, prácticas y usos de los medios entran en la escuela con los alumnos, pero no se analizan ni se discuten dentro del aula».

Finalmente, Chib, Bentley y Wardoyo, en «Entornos digitales distribuidos y aprendizaje: Empoderamiento personal y transformación social en colectivos discriminados», describen una relevante experiencia que da sentido al conjunto de este monográfico al orientar el potencial papel de los medios sociales y digitales al acceso y participación de grupos marginados o con riesgo de exclusión social, en este caso trabajadoras domésticas migrantes en Singapur, estudiantes en una Universidad abierta. Una de las características más destacadas, al respecto, que a nuestro entender tienen los contextos, prácticas y culturas digitales, es la potencial participación en espacios de participación, aprendizaje y creación cultural más allá de cualquier credencial o característica sociocultural, como el color de piel, el nivel económico o el grupo religioso o nacional. Un buen entorno web, para nosotros un «espacio de afinidad», permite la participación simplemente a partir de compartir una cosa: el interés, afinidad, pasión. No siendo necesario compartir ni el género, ni la edad, ni el grupo sociocultural. La agrupación se hace a partir de lo que se comparte, que en este caso es positivo, más que con lo que se difiere: sea la edad, género, religión, profesión o nivel económico. A pesar, desgraciadamente, que frecuentemente con quién se comparte en las redes y medios sociales de comunicación es con aquellos que «piensan y son como yo». Ello pasa, por ejemplo, con redes sociales como Facebook, Instagram o Twitter. De ahí el interés del artículo en describir como un contexto educativo formal, la Universidad en este caso, puede facilitar el acceso y participación, en condiciones de igualdad, a personas que no disponen de espacios de expresión y creación cultural, debido a cuestiones de inequidad y relaciones de poder. «En el curso de gestión financiera, hay 30 estudiantes en línea que comentan en el foro. No sabemos si son nuestros compañeros o si son de otros países. Lo importante son los debates, los comentarios y las preguntas». El texto nos advierte de una relevante característica de lo que en el primer artículo del monográfico se llama «diseño para el aprendizaje profundo», a saber, la necesidad de poner en relación recursos, servicios y oportunidades de aprendizaje en una ecología o red distribuida de participación, expresión y apropiación cultural. Lo que los autores llaman «contextos distribuidos de aprendizaje» que incluye el diálogo entre contextos formales, como la Universidad, e informales como un grupo de WhatsApp, YouTube o Facebook. El resultado de la experiencia es una transformación a un doble nivel: personal/identitario (empoderamiento personal) y social (transformación social). Al igual que en los otros artículos, invitamos a los autores a leer con atención las citas y datos empíricos que permiten ilustrar, en este caso, procesos de empoderamiento personal y transformación social derivados de prácticas digitales distribuidas.

Tomados en su conjunto, hay varias conclusiones que se desprenden de los cinco artículos incluidos en este monográfico, y que nos gustaría destacar aquí. Se trata de tres ideas fuerza que subyacen de una manera más o menos explícita en las distintas contribuciones.

La primera es la reivindicación de prácticas socioculturales no escolares como generadoras de aprendizaje profundo, aquél que además de competencias y contenidos, se traduce en procesos de transformación identitaria, par-

ticipación colectiva y transformación/mejora social. Los ejemplos alrededor de la plataforma «danmu» (弹幕), analizado por Zhang y Cassany, los cosplayers explorado por Bender y Pepler, los videjuegos en el estudio de Pereira, Fillol y Moura, o los recursos educativos abiertos del trabajo de Chib y Bentley son paradigmáticos al respecto.

En segundo lugar, destaca la riqueza metodológica con la que abordar el tópico del aprendizaje y los medios digitales: desde la adaptación y recontextualización de estrategias clásicas de análisis del contenido y del discurso (Zhang y Cassany), la utilización de grupos focales (Chib, Bentley y Wardoyo), el análisis retrospectivo de itinerarios de aprendizaje (Bender y Pepler) hasta la «etnografía a corto plazo» a partir de cuestionarios, talleres y entrevistas en profundidad (Pereira, Fillol y Moura).

Finamente, se comparte la necesidad de nuevos paradigmas que reinventen la escuela, y los contextos educativos formales, en el marco de procesos de aprendizaje que emergen en prácticas socioculturales cotidianas, digitalmente mediadas, fuera del contexto escolar. Con ello la escuela, una de las mayores instituciones creadas en el curso de la humanidad, corre el riesgo de perder su sentido y funcionalidad. Pensamos que este monográfico puede contribuir a la discusión alrededor de dicho reto e invitamos, en este sentido, a leer con atención los artículos que en él se agrupan.

Apoyos

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Economía, Industria y competitividad (MINECO), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE) [número de referencia de los proyectos: EDU2017-82688-P y EDU2017-83363-R].

Referencias

- Erstad, O., Gilje, O., & Arnseth, H.C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. [Learning lives connected: Digital youth across school and community spaces]. *Comunicar*, 40, 89-98. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-09>
- Esteban-Guitart, M., Coll, C., & Penuel, W. (2018). Learning across settings and time in the digital age. *Digital Education Review*, 33, 1-16.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Gee, J.P. (2009). Digital Media and Learning as an emerging field. *International Journal of Learning and Media*, 1(2), 13-23. <https://doi.org/10.1162/ijlm.2009.0011>
- Gee, J.P. (2017). *Teaching, learning, literacy in our high-risk high-tech world: A framework for becoming human*. New York: Teachers College Press.
- González-Patiño, J. & Esteban-Guitart, M. (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society (MCS). *Digital Education Review*, 25, 64-86.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., Craig Watkins, S. (2013). *Connected learning. An agenda for research and design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Jenkins, H., Ito, M., Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a Networked Era*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Kumpulainen, K., & Sefton-Green, J. (2014). What is connected learning and how to research it? *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 7-18. https://doi.org/10.1162/ijlm_a_00091
- Maul, A., Penuel, W.R., Dadey, N., Gallagher, L.P., Podkul, T., & Price, E. (2017). Measuring experiences of interest-related pursuits in connected learning. *Educational Technology Research and Development*, 65(1), 1-28. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9453-6>
- Zagalo, N. (2010). Alfabetización creativa en los videojuegos: comunicación interactiva y alfabetización cinematográfica. [Creative game literacy. A study of interactive media based on film literacy experience]. *Comunicar*, 35, 61-68. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-06>