

Retos y estrategias pedagógicas en la enseñanza escolar con medios digitales

Diana Alexandra Giraldo Cadavid ¹ 

Resumen

Este artículo busca contribuir a la comprensión de los retos que enfrentan los docentes en relación con las transformaciones actuales que los usos de las tecnologías y los medios digitales en el aula traen consigo para la enseñanza y el aprendizaje escolar. Se presentan los principales hallazgos de una investigación en la que se diseñó y se implementó un dispositivo pedagógico de cinco etapas, en el que participaron tres docentes de distintas instituciones educativas públicas de Cali. Con este dispositivo se exploró cómo los docentes orientaron e hicieron acompañamiento a sus estudiantes en la realización de proyectos de clase, al incorporar diversos recursos digitales y lenguajes mediáticos. Los resultados sugieren que los docentes partieron de una problematización que no solamente configuró una serie de pasos a seguir, sino que también se fue actualizando en las etapas subsiguientes. Esto les exigió una movilización permanente de estrategias, recursos y competencias. Así, los docentes pusieron en marcha su agencia para resolver distintas necesidades e imprevistos a lo largo del desarrollo de cada proyecto.

Palabras clave: enseñanza, pedagogía, medios de comunicación de masas, alfabetización informacional, competencias del docente



¹Universidad del Valle
diana.a.giraldo@correounivalle.edu.co

Recibido: 08/02/2021
Aceptado: 23/06/2021
Aprobado: 31/03/2022
Publicado: 30/05/2022

Para citar este artículo: Giraldo-Cadavid, D. A. (2022). Retos y estrategias pedagógicas en la enseñanza escolar con medios digitales. *Praxis & Saber*, 13(33), e12466.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12466>

Challenges and pedagogical strategies in school teaching with digital media

Abstract

This article aims to contribute to understand the challenges faced by teachers regarding the current transformations caused by the use of technologies and digital media in the classroom with respect to teaching and learning in schools. We present the main findings of a research project in which a five-stage pedagogical device was designed and implemented, where three teachers from different public schools located in Cali participated. With this device it was possible to explore how teachers guided and accompanied their students in the development of class projects, through the incorporation of various digital resources and media languages. The results suggest that the teachers started from a problematization that not only shaped a series of steps to follow but was also updated in the subsequent stages. This required them to permanently mobilize strategies, resources, and competencies. Thus, the teachers deployed their agency to solve different needs and unforeseen events during the development of each project.

Keywords: teaching, pedagogy, mass media, information literacy, teacher competencies

Desafios e estratégias pedagógicas no ensino escolar com mídia digital

Resumo

Este artigo visa a ajudar a compreender os desafios que os professores enfrentam em relação às transformações atuais causadas pelo uso de tecnologias e meios digitais na sala de aula quanto ao ensino e aprendizagem nas escolas. Apresentam-se os principais resultados de uma pesquisa na qual um dispositivo pedagógico de cinco etapas foi criado e implementado, do qual participaram três professores de diferentes escolas públicas de Cali. Com este dispositivo foi possível explorar como os professores guiaram e acompanharam seus alunos no desenvolvimento de projetos em sala de aula, através da incorporação de vários recursos digitais e linguagens midiáticas. Os resultados sugerem que os professores partiram de uma problematização que não apenas moldou uma série de passos a seguir, mas também foi atualizada nas etapas subsequentes. Isto exigiu que eles mobilizassem estratégias, recursos e competências de forma permanente. Desta forma, os professores utilizaram sua agência para resolver diferentes necessidades e imprevistos durante o desenvolvimento de cada projeto.

Palavras-chave: ensino, pedagogia, mídia de massa, alfabetização informática, competências dos professores

En las dos últimas décadas, los países de Latinoamérica han presenciado una transformación —lenta o rápida, según se le mire— hacia una sociedad cada vez con mayor acceso a internet y telecomunicaciones en distintos ámbitos, entre ellos, la educación. En un primer momento, la dotación tecnológica para escuelas y colegios compensó en buena parte las enormes desigualdades de acceso desde los hogares (Sunkel, 2006). Luego, entre 2005 y 2015, la infraestructura de redes y los servicios móviles se expandieron significativamente (Cepal, 2016), mientras que salas de informática, aulas móviles y programas 1 a 1 —un dispositivo por estudiante— proliferaron en establecimientos educativos, lo que hizo de América Latina una de las regiones más proactivas en la integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación escolar (Sunkel *et al.*, 2014). Sin embargo, la democratización del acceso de numerosos sectores de la población escolar está aún pendiente, lo cual genera cuestionamientos sobre el sentido de iniciativas y programas gubernamentales (Lugo & Ithurburu, 2019). Esto evidencia un intento de realizar saltos rápidos sin mejorar la inclusión digital como forma de acceso, de intercambio y de construcción de conocimiento de individuos y comunidades (Salinas & Benito, 2020).

A esta problemática se suman las exigencias propias de la práctica docente y las expectativas que se tiene de su labor como mediadores de un aprendizaje que requiere cada vez el desarrollo de una mayor cantidad y variedad de competencias en los estudiantes. Distintas organizaciones internacionales, a través de foros y declaraciones mundiales, han puesto énfasis en las TIC no como un contenido que debe ser incluido en los currículos, sino como un ámbito lleno de desafíos y potencialidades para fortalecer los sistemas educativos y alcanzar metas relacionadas con el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida (OECD, 2019; Unesco, 2015). Así, han surgido diferentes retos relacionados con la modificación de las estrategias pedagógicas y la adecuación de las condiciones para el aprendizaje, que algunos docentes pueden percibir como carencias o limitaciones a pesar de su preparación profesional (Instefjord & Munthe, 2017). En particular, se habla de la necesidad de fortalecer la *competencia digital* de los docentes, un concepto complejo que, como lo advierten Cabero-Almenara y Martínez-Gimeno (2019), puede superar en extensión otros conceptos como el de *alfabetización digital y mediática*, ya que responden a distintos propósitos y derivan en clasificaciones, marcos interpretativos y estándares de muy distinto tipo.

Desde la perspectiva de Ilomäki *et al.* (2016), la *competencia digital* puede definirse como un concepto en evolución, relacionado con el desarrollo de las tecnologías digitales, los objetivos políticos y las expectativas de la ciudadanía en una sociedad del conocimiento. Por su parte, Gudmundsdottir y Hatlevik (2018) plantean entender de manera integrada las competencias digitales de los docentes. Para ello, proponen un marco interpretativo que concibe la competencia digital desde tres dimensiones: genérica, didáctica y profesional. Brevik *et al.* (2019) agregan una cuarta dimensión, la agencia transformativa, para reconocer las particularidades y complejidades de los entornos en los que los docentes deben tomar la iniciativa para enfrentar desafíos, resolver conflictos o atender situaciones inesperadas. Este tipo de análisis muestra cómo los docentes ponen en marcha sus competencias para diseñar y gestionar actividades en las que siempre se presentan imprevistos (Lund *et al.*, 2019). Así

mismo, se refuerza la idea de que las competencias digitales de los docentes no se agotan en las destrezas instrumentales. Por el contrario, ganan peso los aspectos sociales y culturales que los docentes deben integrar para ejercer un papel transformador (Engen, 2019). En este sentido, muchos de ellos reconocen hoy su lugar central en la mediación y se comprometen con responsabilidad en la actualización y el desarrollo de competencias para acompañar a sus estudiantes.

Así, este artículo busca contribuir a la reflexión sobre los retos que enfrentan los docentes en relación con las transformaciones que experimentan hoy la enseñanza y el aprendizaje escolar a partir de los usos de las tecnologías y los medios digitales en el aula. Aquí se recogen los principales hallazgos de una investigación¹ en la que, junto con docentes de tres instituciones educativas, se llevó a cabo el diseño y la implementación de un dispositivo pedagógico de cinco etapas. Dicho dispositivo se propone como parte de una estrategia de enseñanza que busca articular los objetivos curriculares, las situaciones de aprendizaje y los lenguajes mediáticos. Más que establecer un modelo y comprobar su aplicabilidad, el interés de la investigación se inclinó por hacer un estudio de carácter exploratorio, que buscó observar de cerca la cotidianidad del trabajo de docentes y estudiantes en el aula. El problema que se indaga en particular es el reconocimiento de algunas acciones para hacer frente a las dificultades que tienen los docentes en su trabajo de enseñanza, y así proponer algunas estrategias relacionadas con tres retos que se explican a continuación.

En primer lugar, para los docentes existe el reto de saber traducir al interior del aula tanto los propósitos establecidos en las políticas educativas y de infraestructura tecnológica como las exigencias de los lineamientos curriculares. Según Rueda y Franco (2018), en Colombia se ha configurado una retórica que relaciona los ideales de formación ciudadana y educación pertinente con el incremento de la conectividad y el acceso a las tecnologías en el país. Este discurso predominante, advierten los autores, ha convertido las tecnologías en una especie de *panacea* que traería consigo beneficios sociales y económicos. Sin embargo, en sus políticas y programas de implementación se observa la prevalencia de intereses económicos, así como la ausencia de representantes de la sociedad civil y de la educación. Esta visión se ha instalado en el ámbito escolar e impulsa desde arriba un cambio en el diseño de los proyectos educativos institucionales. Se habla, por ejemplo, del desarrollo de una cultura digital en la gestión administrativa de las escuelas, la formación de los docentes y la actualización de los contenidos curriculares y de los estándares de competencias. Pese a esto, los docentes lidian día a día entre la reglamentación establecida en la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), las evaluaciones estandarizadas —con fuerte influencia de las pruebas internacionales— y la producción, la distribución y la apropiación de contenidos digitales educativos. En últimas, saben que el acceso a las tecnologías en las escuelas es una condición necesaria pero no suficiente.

En segundo lugar, los docentes deben hacer frente a la manera en que las tecnologías digitales amplían y redefinen los espacios de participación social, al entender que para orientar a sus estudiantes requieren igualmente obtener una mejor comprensión de cómo operan los medios más allá de su dimensión instrumental. En este sentido, algunos autores plantean la necesidad

¹ Investigación *Prácticas educativas y mediaciones tecnológicas. Diseño participativo de dispositivos digitales de aprendizaje*, financiada por la Universidad del Valle, Cali, Colombia.

de revisar las prácticas educativas e incorporar nuevas estrategias de alfabetización digital y educación en medios, articuladas a la construcción de la ciudadanía, con el fortalecimiento de habilidades en tres áreas: dominio técnico, comprensión sociopolítica y ejercicio crítico (Fueyo-Gutiérrez *et al.*, 2018). Del mismo modo, se señala la urgencia cada vez mayor de una educación en medios relevante en la vida de los estudiantes, que promueva una participación crítica y responsable y genere conciencia acerca de cómo los medios proporcionan versiones selectivas del mundo (Osuna-Acedo *et al.*, 2018). Bajo estas perspectivas, se hace énfasis en el tipo de mediaciones culturales y sociales que se producen en los entornos digitales, en especial, en aquellas que, a partir de la producción, circulación y recepción de información, movilizan imaginarios, representaciones, discursos y valores. Así, una educación en medios abarca un amplio conjunto de acciones que, según sean las tradiciones y corrientes, ponen mayor acento en el consumo crítico (Buckingham, 2008), en la participación activa (Hoechsmann & Poyntz, 2012; Potter, 2011), en la construcción de identidad (Livingstone & Sefton-Green, 2016) o en la producción creativa (Hobbs, 2017).

En tercer lugar, se espera que los docentes propicien el desarrollo de competencias de producción textual en los estudiantes, independientemente del contenido de su asignatura, pues es claro que el aprendizaje de la comunicación no ocurre solamente durante las clases de lenguaje. Más allá del dominio de un vocabulario y conceptos específicos, cada área de conocimiento requiere de habilidades para comprender y producir textos dentro de situaciones comunicativas concretas. Ahora bien, en los entornos digitales, contar con dichas habilidades implica también el desarrollo de nuevas formas de escritura y de lectura. En lo que respecta a la producción textual, dos perspectivas contribuyen a nuestra discusión. Por un lado, retomamos la teoría de la triple articulación de las tecnologías de información y comunicación (Hartmann, 2006), en la que además de tener en cuenta su *doble articulación*, es decir, a la vez como *objetos tecnológicos* y como *entornos simbólicos* (Silverstone *et al.*, 1992), también se les considera como *textos* en sí mismos, pues esta teoría se centra en la manera en que los contenidos y mensajes son construidos e interpretados. Por otro lado, los estudios sobre nuevos alfabetismos (Lankshear & Knobel, 2006) y el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (Lomas & Osoro, 2010) nos ayudan a comprender los aspectos socioculturales relacionados con las prácticas de escritura de textos multimodales, es decir, aquellos que combinan imágenes, sonidos, hipertextos y videos. Este repertorio ampliado de posibilidades, que no solo favorece el aprendizaje, sino que se hace indispensable para el desempeño de los niños y adolescentes en el mundo contemporáneo, no puede ser apreciado bajo el lente de la gramática y la lingüística, o de acuerdo con su utilidad y rentabilidad escolar. Por el contrario, escribir en los entornos digitales de hoy, aquellos por los cuales pasan el relacionamiento y la construcción de identidad, se traduce en ser capaz de comunicar y publicar contenidos de manera significativa.

Con base en lo anterior, es necesario seguir profundizando en los procesos de enseñanza al tener en cuenta las relaciones que a diario se tejen entre el aprendizaje escolar y el uso cotidiano que los niños y adolescentes hacen de los medios digitales, pues en efecto muchos problemas de aprendizaje se agudizan cuando la escuela no es capaz de integrar los conocimientos y habilidades que se obtienen por fuera de ella. Rummel *et al.* (2020) han estudiado, por

ejemplo, las prácticas culturales emergentes en las actividades mediáticas y su relación con la escuela. Muestran cómo esta articulación conlleva un agenciamiento de parte de los jóvenes al integrar recursos muy diversos que disponen en función de sus necesidades y posibilidades que van más allá de hacer las tareas escolares. Es, justamente, el fomento de una agencia transformadora lo que puede contribuir a aprovechar la conectividad digital para tejer puentes entre las escuelas y las trayectorias de vida de los estudiantes, y a la vez involucrarlos en el estudio de problemáticas sociales contemporáneas (Erstad *et al.*, 2021).

Sin duda, todo lo anterior constituye una serie de demandas educativas que convergen en la figura de los docentes, cuyo nivel autopercibido de competencias mediáticas es en muchas ocasiones bajo (Martín *et al.*, 2022). En este sentido, se requiere proveer mayores marcos interpretativos y metodológicos, e incluso unidades de análisis, como lo sugieren Lund y Vesøl (2021), que les permitan a los docentes comprender y reconocer las dinámicas y las dialécticas que subyacen a una agencia transformativa, y a su vez asumir los retos que implica ser mediadores del aprendizaje dentro de un contexto complejo y en condiciones laborales que pueden presentar muchas limitaciones: un proceso continuo de toma de decisiones, planificación, análisis y autonomía por parte de los docentes que, como lo muestran Lepp *et al.* (2021), en condiciones de pandemia se vio altamente influenciado por factores relacionados tanto con las condiciones de acceso y dotación tecnológica como con el bienestar de los estudiantes.

A partir de los retos mencionados, en los siguientes apartados se da cuenta de cómo se diseñó y se puso en marcha un dispositivo pedagógico que permitiera ofrecer a los docentes una manera de integrar los medios digitales en la enseñanza, así como hacer una observación en terreno y analizar lo que sucede en dicho proceso.

Metodología

La investigación se desarrolló a través del acompañamiento a tres docentes de diferentes instituciones educativas públicas. Con cada uno se trabajó de manera no simultánea en la producción de piezas comunicativas con sus estudiantes, articuladas a los propósitos específicos de sus planes de aula. Esto constituyó un periodo de recolección de información de varios meses durante el 2019 y parte del 2020. Como criterios de selección se tuvieron en cuenta aspectos como la disponibilidad de tiempo y el interés de los docentes por adaptar creativamente los contenidos curriculares de alguna de sus clases. No se solicitó ningún conocimiento especial de los docentes en medios digitales, pues se buscaba tomar como punto de partida sus propios niveles de dominio y competencias.

Debido al carácter exploratorio de la investigación, se trabajó con un número pequeño de participantes. Primero, se llevó a cabo la experiencia de construcción de relatos digitales en una clase de Lenguaje de grado quinto de primaria que buscaba a su vez integrar el desarrollo de competencias establecidas dentro de la clase de Informática. Después, se orientó la realización de proyectos audiovisuales de estudiantes de dos grupos de grado décimo dentro de una clase de Lenguaje en la que el docente propuso articular los estándares curriculares de producción textual al desarrollo de competencias críticas sobre el entorno histórico y cultural de sus estudiantes. Por último, se acompañó un proceso de enseñanza con medios audiovisuales

dentro del componente de educación técnico-ambiental en una institución educativa con énfasis en agroecoturismo. Esta última experiencia estuvo atravesada por la pandemia que se originó a causa de la aparición del nuevo coronavirus en el 2020 y las consecuentes medidas de confinamiento que obligaron el paso de clases presenciales a remotas en los establecimientos escolares.

El diseño, la implementación y el análisis de los dispositivos pedagógicos creados en colaboración con los docentes se realizaron en tres fases, como se describen a continuación:

Fase 1: observaciones, entrevistas y diseño

Para los primeros acercamientos, se optó por realizar observaciones y entrevistas con un enfoque etnográfico. Visitar los espacios escolares y dialogar con los docentes resultó bastante adecuado al principio, pues, a pesar de no buscar construir un relato etnográfico, nos interesaba tener un conocimiento más detallado de la cotidianidad del aula, así como obtener de parte de sus propios actores algunas interpretaciones acerca de los procesos pedagógicos. Así, tomamos de la etnografía algunos principios y procedimientos que fueron particularmente pertinentes para los intereses de esta investigación. Por un lado, la etnografía en investigación educativa (Woods, 1986) es una estrategia adecuada para la recolección de datos cualitativos, grises, diversos y difícilmente cuantificables, como lo fue nuestro caso. Por otro lado, como lo muestra Rockwell (2018), la cultura escolar está compuesta de matices, continuidades y discontinuidades, superposiciones y nuevos sentidos que construyen conjuntamente los sujetos que la habitan. El enfoque etnográfico nos ayudó a comprender mejor el contexto, la lógica institucional y la heterogeneidad cultural que enmarcaban los procesos que buscábamos observar al interior de las aulas.

Con esta primera recolección de información, y una vez examinados los estándares básicos de competencias definidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006), se propuso a los docentes trabajar en la producción de piezas comunicativas, cuya elaboración trazaría el camino para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Dicho en otras palabras, la producción de tales piezas buscaría conectar, en cada caso, la intencionalidad de la enseñanza, los medios y los recursos disponibles con el proceso de aprendizaje llevado a cabo por los estudiantes. Para esto no se escogió de antemano ningún medio digital; por el contrario, la escogencia de las herramientas y del lenguaje expresivo fue el fruto de la discusión con los docentes, e incluso con los estudiantes en uno de los casos. La única solicitud que se hizo a los docentes fue tener en cuenta la dotación tecnológica con la que ya se contaba, tanto en la institución educativa como por parte de los estudiantes. La razón de esta petición fue principalmente la búsqueda de que los proyectos tuvieran la mejor continuidad y se hicieran sostenibles a lo largo de su desarrollo. De esta manera, se pensó en la utilización de dispositivos —como celulares o computadores escolares—, de aplicaciones gratuitas y de programas informáticos ya instalados.

Fase 2: acompañamiento y talleres en clase

La metodología de acompañamiento a los docentes se caracterizó por la implementación de un dispositivo pedagógico de cinco etapas: (1) exploración, (2) diseño, (3) producción, (4)

reflexión y (5) edición final y publicación. Cada una de ellas se centra en favorecer el avance del proceso de enseñanza y aprendizaje, al articular los distintos momentos de la producción de piezas comunicativas según los medios, lenguajes y formatos escogidos.

- **exploración:** en esta etapa el docente genera una situación de aprendizaje al dar a conocer el contenido específico de la clase y estimular la reflexión a través de diferentes lenguajes. Se propone una o varias actividades cuya finalidad es, por un lado, confrontar los saberes previos de los estudiantes con la temática a trabajar y, por otro, explorar distintos medios expresivos.
- **diseño:** el docente problematiza el estado de conocimiento que se tiene sobre el tema al proponer el diseño de un proyecto para dar respuesta a una pregunta, resolver una situación o innovar. Junto con los estudiantes se escoge el tipo de pieza comunicativa que se quiere crear —un blog, un podcast, un video, una infografía, etc.—, se estructuran sus componentes y se recogen la información y los insumos para su elaboración.
- **producción:** docente y estudiantes trabajan conjuntamente en sesiones prácticas —talleres— que conduzcan a desarrollar diferentes estrategias discursivas: comunicar con claridad y coherencia. Las actividades en esta etapa deben potenciar el trabajo colaborativo y la distribución de roles.
- **reflexión:** antes de la finalización de la pieza comunicativa, se destinan momentos para discutir sobre los avances, reconocer necesidades, gestionar recursos y resolver dificultades. El ejercicio reflexivo se hace tanto sobre el proyecto en ejecución como sobre el proceso de aprendizaje.
- **edición final y publicación:** se hacen las modificaciones y correcciones pertinentes según lo identificado en la etapa anterior. Se publican y se dan a conocer los productos elaborados por los estudiantes, con lo cual se le da valor al trabajo realizado.

A partir de esta propuesta, los docentes contaron con un dispositivo pedagógico flexible y adaptable no solamente a las particularidades de cada clase, sino también a las situaciones emergentes e imprevistas. Esta articulación entre la concepción pedagógica del dispositivo, los medios y la comunicación reside en la intención de propiciar una mediación que opera a nivel de la representación, la producción de sentido y la expresión en torno al conjunto de conocimientos que son objeto de enseñanza en la clase. Así, se exploró junto con los docentes y sus estudiantes la dimensión textual de los medios y se pudo observar el proceso de aprendizaje en términos de situaciones comunicativas. Articuladas con los propósitos de la investigación, las experiencias recogidas en cada clase aportaron un acervo de información importante para comprender la manera en que los docentes movilizan distintas competencias.

Fase 3: procesamiento de datos

Con la ayuda del software Atlas.ti, se logró un preanálisis a partir de dos categorías de códigos principales: por un lado, las dificultades encontradas por los docentes durante el proceso; y por otro lado, las estrategias y soluciones creativas propuestas por ellos mismos, las cuales hacían énfasis en la articulación entre contenidos curriculares y el aprovechamiento de los conocimientos previos y los entornos propios de los estudiantes. Después de esta

primera codificación, se entabló una última conversación con cada docente, para confrontar las interpretaciones iniciales. Esto permitió tener mayores datos acerca del contexto y de las razones que llevaron a los docentes a actuar de una u otra manera.

Finalmente, a partir del análisis de los datos cualitativos, se logró identificar que las relaciones pedagógicas adquirieron formas singulares y se ajustaron de manera particular para alcanzar los objetivos educativos en cada caso. Las perspectivas de los docentes contribuyeron a comprender mejor las incontables interacciones en el aula de clase, así como las ambigüedades, las tensiones, las adaptaciones, lo emergente y lo espontáneo.

Resultados

De las experiencias pedagógicas es preciso reconocer no solamente aquello que resulta significativo en términos de obtención de logros y resultados exitosos, sino también aquello que resulta un desafío o un obstáculo, y que muchas veces es lo que impulsa a los maestros a reinventar e innovar en sus clases. En este apartado se destacan similitudes y particularidades de los procesos llevados a cabo, estrategias para hacer frente a necesidades y condicionamientos, y algunos de los aprendizajes que se generaron.

Etapa 1: exploración

En esta primera fase, los docentes propiciaron actividades en clase, como la lectura en voz alta o la proyección audiovisual, que permitieron a los estudiantes explorar tanto las problemáticas que se trabajaron en los proyectos como los lenguajes y los formatos de los medios digitales que se proponían utilizar. De acuerdo con las dinámicas propias de cada clase, los docentes recabaron información sobre los referentes mediáticos de sus estudiantes y su grado de conocimiento acerca de cómo se produce aquello que ven, oyen y leen cotidianamente en los medios. Así, esta fase exploratoria fue útil para establecer el punto de partida y el nivel de complejidad que se podía exigir a los estudiantes. Un elemento común destacado por los tres docentes fue el reconocimiento de prácticas mediáticas que ya se encontraban insertas en sus prácticas educativas. Contrario a lo que presuponían, tomaron consciencia de las acciones concretas con las que ya promovían la incorporación de los lenguajes audiovisuales, fotográficos, sonoros, escritos, hipertextuales, etc. Esto incrementó la confianza en sus propias destrezas en relación con la utilización de medios digitales y los estimuló para avanzar a las siguientes etapas, ya que se interesaron más por tomar en cuenta las prácticas de sus estudiantes, y menos en adquirir nuevas habilidades técnicas.

En este sentido, que los proyectos de clase propuestos involucraran el uso de medios digitales no representaba un terreno desconocido para los estudiantes, ni por fuera ni dentro de la escuela. Con base en ello, se trabajó con los docentes en la construcción de problemas y situaciones de aprendizaje relacionadas con el componente curricular que deseaban desarrollar. Con cada uno de ellos, se identificaron lineamientos para la elaboración de textos que debían responder a necesidades comunicativas según el tema visto en clase al seguir un procedimiento formal y estratégico. Como objetivos pedagógicos se propusieron:

- en la clase articulada de Lenguaje e Informática de grado quinto, reconocer la importancia

de hacer un plan de texto y seguirlo paso a paso con el uso de herramientas de ofimática para garantizar la progresión de las ideas, la coherencia y la intención comunicativa de un escrito narrativo.

- en la clase de Lenguaje de décimo, producir un texto audiovisual, en el que se asumiera una posición reflexiva y crítica sobre un tema de carácter histórico-cultural.
- en las clases pertenecientes al componente técnico-ambiental, generar conciencia frente a los diferentes modelos de desarrollo económico utilizados en el país, su impacto y factores de riesgo en la región, y mostrar las oportunidades de promoción ambiental y local.

Como un elemento diferenciador entre las tres experiencias, se resalta la escogencia de lenguajes y formatos distintos. Las opciones elegidas no responden a una simple contingencia, sino a un acercamiento de cada docente a las posibilidades comunicativas y expresivas propiciadas por los medios digitales. En el primer caso, la docente consideró importante ahondar en la escritura, el lenguaje narrativo y el cuento. En el segundo caso, el docente vio la necesidad de fortalecer la comunicación audiovisual a partir de formatos documentales y de ficción. En el tercer caso, el docente propuso aprovechar el video para realizar reportajes y piezas promocionales. De esta manera, se establecieron para cada estrategia las condiciones, los recursos y los componentes para la elaboración de un producto comunicativo que pusiera la comprensión de un contenido de la clase en relación con una forma de expresión particular.

Etapa 2: diseño

Según los objetivos pedagógicos acordados, se propuso a los docentes trabajar con guías de planificación más o menos versátiles y adaptables. De manera general, las guías se codiseñaron con la intención de preparar a los estudiantes para alcanzar el mayor grado de autonomía, de acuerdo con su edad y la complejidad de los temas abordados. Con instrucciones y consignas claras y sencillas, se procuró establecer una serie de pasos que al mismo tiempo dejara libertad para hacer ciertas elecciones: lluvia de ideas, consulta y recolección de información, conformación de equipos y distribución de roles. De manera particular, en cada experiencia se incluyeron actividades que permitían pensar la estructuración y decidir sobre los componentes o partes de las piezas comunicativas, así como el acopio de materiales, recursos o insumos según cada proyecto. Los dos docentes a cargo de clases en secundaria e interesados por el lenguaje audiovisual dejaron a sus estudiantes un amplio margen para interpretar la guía y modificarla si así lo requería la escritura de los guiones. En el caso de la docente de quinto grado de primaria, se hizo mayor acompañamiento, con la orientación y la explicación de cada punto de la guía, pero con la libertad para la temática del cuento.

La posibilidad de elegir fue crucial para la motivación de los estudiantes, pues sintieron que podían abordar sus propios intereses y contextos. Sin llegar a desarrollar a cabalidad una metodología de aprendizaje basado en proyectos, esta propuesta pedagógica consiguió que los estudiantes asumieran un rol activo. Durante esta etapa, se procuró crear junto con los docentes estrategias de aprendizaje que, si bien se orientaban hacia la enseñanza de una disciplina o un campo de conocimiento en particular, proporcionaron sobre todo sentido, comprensión y lectura crítica de sus entornos vitales. Así, en las clases de Lenguaje, los estudiantes de grado

décimo se cuestionaron sobre sus herencias étnicas y culturales, mientras que los de grado quinto encontraron una oportunidad para hablar de situaciones en el hogar y en la escuela. Los estudiantes de las clases del componente técnico-ambiental se inclinaron por la generación de conciencia y la sensibilización en torno al impacto que ha tenido el turismo en la reserva natural de su comunidad.

Etapa 3: producción y elaboración de piezas comunicativas

Los talleres de producción se concibieron como espacios de experimentación y creación. La elaboración de cuentos ilustrados fue la única experiencia que se realizó por completo dentro del espacio-tiempo de la clase y esto permitió el acompañamiento del equipo investigador durante las tres sesiones que duró esta fase. Las otras dos experiencias articularon trabajo extraclase por iniciativa de los estudiantes mismos, dado el mayor alcance que tuvieron los proyectos a medida que crecía la motivación por realizarlos, pero también por los impedimentos para dar continuidad a lo agendado en calendario escolar, tanto en tiempos normales como en la pandemia. En estos casos, hacer cambios implicó saber aprovechar las situaciones problemáticas nuevas para fortalecer el rol de orientador en los adultos y para reconocer que los estudiantes son capaces de construir su propio conocimiento. Hacer traspaso de responsabilidades o enfrentar dificultades que no estaban previstas implicaron retos adicionales para estos dos docentes. Su rol debió reconfigurarse constantemente, pues además de mediadores en el aprendizaje de un contenido, se convirtieron también en gestores, coordinadores, movilizadores, promotores, productores ejecutivos, editores, etc., para apoyar y proporcionar las condiciones que hicieran posibles los distintos proyectos.

Bajo esta metodología, se realizaron talleres con actividades de distinta índole —el diseño de personajes y escenarios, ilustración en *Flat Design*, estructuración narrativa, composición de planos, elaboración de guiones y planes de rodaje, edición de textos, edición de video...—. Algunos estuvieron dirigidos por el equipo investigador; y otros, por los docentes mismos. Cabe anotar que, para la última experiencia, las fuertes restricciones de movilidad impuestas por la emergencia sanitaria por covid-19 obligaron a reemplazar la iniciativa original de realizar salidas académicas para capturar imágenes en parques naturales. El docente subsanó esta dificultad al promover uso de imágenes de archivo, disminuir la duración de los videos, sugerir la recolección de testimonios de familiares y vecinos y grabar en espacios del hogar y el barrio. De la heterogeneidad de experiencias y de las particularidades de cada institución, área de conocimiento, edades y contextos de los grupos, resultó la configuración de varios proyectos (tabla 1).

Tabla 1

Proyectos de clase realizados con cada docente

Clase	Grado	Objetivo	Piezas comunicativas realizadas	
			Tipo	Cantidad
Lenguaje e Informática	5°	Reconocer la importancia de hacer un plan de texto y seguirlo paso a paso con el uso de herramientas de ofimática	Cuentos ilustrados	17

Lenguaje	10°	Producir un texto audiovisual, en el que se asuma una posición reflexiva y crítica sobre un tema de carácter histórico-cultural	Videos —documentales cortos y ficción—	7
Clases del área técnico-ambiental en agroecoturismo	7°, 9°, 10° y 11°	Generar conciencia frente a los diferentes modelos de desarrollo económico utilizados en el país, su impacto y factores de riesgo en la región, y mostrar las oportunidades de promoción ambiental y local	Videos —entrevistas, promoción de servicios turísticos, de productos agroecológicos y proyectos de emprendimiento—	13

Algunas de las dificultades que se presentaron en relación con el uso de tecnologías y medios digitales resultaron reveladoras. En ciertas ocasiones, los estudiantes experimentaban frustración cuando confrontaban su experiencia como usuarios y consumidores con la complejidad de la producción mediática. Notaban, por ejemplo, que conocer el funcionamiento de ciertos artefactos tecnológicos o aplicaciones no se traducían automáticamente en la manipulación de los lenguajes mediáticos. Así, algunas de sus inquietudes sobre lo técnico y lo operativo se convirtieron en preguntas sobre cómo mejorar la composición, la expresión o la forma de lo que querían comunicar. Ante esto, los docentes consultaban, veían tutoriales y ensayaban ellos mismos. Se percataban a su vez de que los cursos y las capacitaciones previas en uso de TIC no les eran suficientes para atender la especificidad y la variedad de las demandas de cada producción. Este tipo de situaciones les permitió ser más conscientes de las distintas competencias que se requerían, en especial las de tipo comunicativo.

Etapa 4: reflexión

Más que una etapa posterior a la creación, la reflexión se generó paralelamente a la elaboración de las piezas comunicativas. Como resultado común a las tres experiencias se encontró la necesidad de los docentes de flexibilizar y adaptar constantemente los proyectos, luego de confrontar lo necesario y lo deseado con lo real y lo posible de cada contexto escolar. Las reformulaciones, los cambios e incluso los retrocesos no siempre se reconocen como logros o aprendizajes, pero, en la medida en que los docentes perseveraban en el avance de los proyectos, se podía observar un cambio de percepción sobre los errores, cada vez menos como fracasos y más como parte del proceso de aprendizaje. Ciertamente, parte de esto residía en que los docentes habían aceptado desarrollar los proyectos en clase como parte de un ejercicio voluntario. Si bien la integración con las exigencias curriculares de las clases era un objetivo claro, los docentes sabían que tenían la posibilidad de apartarse de las formas convencionales de producir informes y evaluar el desempeño de sus estudiantes.

De esta manera los docentes tuvieron la oportunidad de propiciar algunos espacios de reflexión sobre el aprendizaje mismo. Los procesos de reescritura, la exposición o discusión en grupo sobre los avances, las asesorías individuales o colectivas, por ejemplo, fueron momentos que generaron una cierta reflexividad en los estudiantes. En este sentido, se pudo comprobar que los medios digitales no participaban como meras herramientas ni mucho menos como pretextos para motivar a los estudiantes a trabajar en clase, sino que cumplían un papel en la mediación pedagógica al hacerlos más conscientes de los procedimientos, las etapas o la movilización de recursos para producir las piezas comunicativas. De acuerdo con lo destacado

por cada docente, se incluyen aquí las principales reflexiones derivadas del trabajo de producción:

- **clase de Lenguaje e Informática —grado quinto—**: la docente resaltó el hecho de que los estudiantes disfrutaran cada uno de los talleres, en especial, los que involucraron diseño y montaje digital, pues pudieron “aprender haciendo”. Además, el uso de programas informáticos sencillos y familiares, como *Power Point*, permitió trabajar la elaboración de un relato por etapas. Esto hizo más gradual la apropiación de las características del texto narrativo y redujo el impacto de algunas interrupciones en el calendario escolar.
- **clase de Lenguaje —grado décimo—**: el docente destacó la manera en que los estudiantes se distribuyeron en roles de producción y valoró positivamente la creatividad de los estudiantes para encontrar lo que querían decir y cómo expresarse. Además, dada la edad y el grado de autonomía de los estudiantes, se observó en el docente un cambio en su rol de orientador o acompañante al de gestor de oportunidades y recursos.
- **clases del área técnico-ambiental —grados séptimo, noveno, décimo y undécimo—**: el desplazamiento de una clase presencial a una asistida por computador generó en el docente una reflexión acerca de los diversos modos de comunicación que deben propiciarse en una relación pedagógica, más allá de lo oral y lo escrito. Por otra parte, el docente señaló la importancia de definir criterios de evaluación en los que se prestara menos atención a la calidad técnica de las piezas comunicativas y más a los aprendizajes que los estudiantes demostraron a través de consultas, relatos y producción de contenidos.

Etapa 5: edición final y publicación

Como última etapa, se realizaron acompañamientos para la edición final de los textos y videos producidos. El alcance de las publicaciones dependió de cómo los docentes lograron llevar los proyectos más allá de la clase. Los trabajos audiovisuales, por sus características, lograron captar el interés en las programaciones culturales de las respectivas instituciones educativas y contaron con espacios de exhibición por fuera del aula. Sin embargo, aparte de este tipo de reconocimiento y valoración pública de los productos de los estudiantes, encontramos que los niños y adolescentes se sienten parte de actividades colectivas en las que asumen roles y aportan a su desarrollo. Este tipo de participación constituye, a la vez, un espacio significativo de su construcción identitaria y un soporte de confianza para aprender en comunidad. Sin embargo, cabe resaltar que las actividades de publicación no siempre son proyectadas desde el comienzo o son la que más dificultades presentan en términos de gestión de tiempo y recursos. Por eso, aunque docentes y estudiantes lograron culminar y presentar las piezas comunicativas, esta etapa se llevó a cabo de manera más apresurada y con más inconvenientes que las anteriores.

Discusión

Los resultados de esta investigación exploratoria nos permiten extraer algunos aprendizajes y reflexiones que presentamos a partir de los siguientes tres ejes interpretativos:

Actualización permanente de las competencias profesionales de los docentes

De acuerdo con nuestros hallazgos, la mayoría de las veces los docentes se enfrentan al reto de convertir un currículo preestablecido en una oportunidad de aprendizaje que sea atractiva e interesante para sus estudiantes. Sabemos que los docentes cuentan con pocas posibilidades para elegir o discutir los contenidos de las asignaturas con sus estudiantes, pero esto no implica la ausencia de participación de estos últimos en la toma de decisiones referentes a la planificación, el desarrollo y la evaluación de las actividades de la clase. Los docentes con los que se realizó esta investigación reconocen lo inútil que resulta hacer una clase sin interpelar a los niños y adolescentes que tienen en frente. Conciben la enseñanza como un reto permanente que los impulsa a una actualización constante de sus conocimientos y habilidades.

Las entrevistas, conversaciones e interacciones con los docentes revelaron que todos tres cuentan con un nivel de formación más allá del pregrado —con maestrías terminadas o en curso— y que se identifican a sí mismos como docentes activos, comprometidos, involucrados y que asisten constantemente a cursos y diplomados. Sin embargo, en la cotidianidad de sus instituciones educativas y de sus aulas, se sienten muy limitados para integrar plenamente el uso de los medios digitales. Por un lado, sienten que sus planificaciones no logran superar los imprevistos que día a día permean la dinámica escolar. Por otro lado, son conscientes del aumento incesante de la oferta tecnológica y mediática, que hace necesaria una formación cada vez más diversa y específica en el aprovechamiento de lenguajes y formatos.

Reconocimiento de las prácticas mediáticas cotidianas y su inclusión estratégica en la enseñanza

En esa búsqueda permanente, podemos destacar la manera en que los docentes procuran integrar las prácticas de sus estudiantes por fuera de la escuela y reconocen el potencial de los saberes y las experiencias que les proveen otros espacios vitales. Ahora bien, las relaciones cotidianas que los niños y los adolescentes establecen con los medios digitales todavía se distancian de las actividades que propone el entorno escolar. No consideramos que estas brechas radiquen en habilidades generacionales. Por el contrario, vemos que los docentes son asiduos usuarios y consumidores de medios digitales. Lo que se hace entonces necesario es una tarea de desnaturalización de la presencia profunda de los medios en la vida escolar y no escolar, una tarea que conlleva no solamente el reconocimiento de los repertorios mediáticos y las prácticas asociadas, sino también la comprensión y el desarrollo de actitudes reflexivas sobre los procesos de creación y producción de contenidos (Buckingham, 2008). Por esta razón, encontramos que los talleres y las actividades que realizaron en la etapa de exploración constituyen en sí mismos una veta de análisis para trabajar en futuras investigaciones.

Tanto la disposición de los docentes como las características flexibles y adaptables del dispositivo pedagógico propuesto permitieron que los estudiantes se sintieran involucrados y construyeran un discurso propio a través de sus piezas comunicativas. En ellas hablaron de su vida como niños y adolescentes, de su barrio, de su entorno familiar, de sus preocupaciones y de sus maneras de comprender el mundo. Coincidimos con Hobbs (2017) en que la elaboración de este tipo de piezas digitales convierte a los estudiantes en creadores. Ahondar en este enfoque de “crear para aprender” puede contribuir a una mejor comprensión de las diversas

opciones que tienen los estudiantes de hoy para desarrollar distintas competencias: acceder a la información y analizarla, crear, reflexionar y actuar en el mundo contemporáneo. Dentro de esta perspectiva, el rol de los docentes consiste en gestionar y facilitar el acceso a recursos variados y diversos, así como en apoyar y orientar las sesiones de trabajo creativo.

Diversificación de roles y agencia de los docentes

Al considerar la producción de piezas comunicativas como una forma de producción textual, se pudo identificar la necesidad de un trabajo reflexivo de parte tanto de los estudiantes como de los docentes. Al igual que sucede con la escritura convencional, los textos que se crean a partir de otros lenguajes mediáticos requieren planificar, filtrar, organizar, editar, etc.; es decir, un proceso gradual en el que contenido y forma se construyen paralelamente y se confrontan con las intenciones y las situaciones comunicativas específicas de cada proyecto en el aula de clase. Así, emerge para los docentes el reto de articular las competencias digitales, las competencias comunicativas y los nuevos alfabetismos dentro de prácticas educativas integrales. En efecto, esto es algo que todavía necesita ser investigado a fondo.

Las competencias digitales con las que se espera que cuenten los docentes en la actualidad recubren un conjunto amplio y variado de otras competencias específicas. En nuestro estudio resaltamos que dicha amplitud y variedad se configura no solamente de acuerdo con los contextos particulares de cada práctica docente, sino también con los propósitos educativos. En este sentido, observamos que los docentes ponen en marcha su agencia (Brevik *et al.*, 2019; Lund *et al.*, 2019), que toma distintas formas a lo largo del desarrollo de cada proyecto en la clase. En particular, notamos que con el dispositivo pedagógico propuesto los docentes partían de una problematización que no solamente configuraba la ruta a seguir, sino que a la vez se actualizaba en las etapas subsiguientes, lo que exigía una movilización permanente de estrategias y recursos.

Conclusión

En el propósito de integrar los medios digitales a la enseñanza escolar, los docentes se enfrentan a distintos retos. En este artículo hemos señalado cómo deben responder a diferentes demandas institucionales, pedagógicas y sociales, que resuelven en buena parte a través de estrategias caracterizadas por su adaptabilidad y flexibilidad. En primer lugar, los docentes que participaron en la investigación privilegiaron la exploración y el diseño de nuevas actividades de enseñanza por encima de los currículos preestablecidos. Si bien tuvieron en cuenta los objetivos de aprendizaje de sus respectivas clases, integraron otros modos de aprender menos tradicionales que actualizaron gradual y creativamente. En segundo lugar, los docentes procuraron conocer más a sus estudiantes, escucharlos y atender sus intereses. Notaron que las relaciones pedagógicas se fortalecían y se enriquecían a medida que tomaban en cuenta sus etapas vitales y sus entornos cotidianos. En tercer y último lugar, creemos que las tres experiencias presentadas ayudan a visibilizar cómo, para sobrepasar el uso de los medios como meras herramientas que apoyan los contenidos la clase, es necesaria la movilización de competencias digitales que abarcan también aspectos sociales y culturales de la enseñanza. Se trata de una agencia docente que pasa por la diversificación de roles en el acompañamiento y la gestión de recursos y posibilidades.

Con el dispositivo pedagógico propuesto se pudo explorar un método con el cual los docentes orientaron e hicieron acompañamiento a sus estudiantes en la producción de textos, al incorporar diversos lenguajes mediáticos. A partir de esta investigación y de otros nuevos estudios, se espera consolidar este dispositivo pedagógico y afinarlo de manera que pueda ser flexible y adaptable a las necesidades de docentes y estudiantes. Se busca proveer un instrumento que ayude a los docentes a disponer de medios y recursos en cada etapa de la gestión de proyectos de clase y con el cual, desde un enfoque comunicativo, se articule la mediación digital al alcance de los propósitos pedagógicos y educativos.

Referencias

- Brevik, L., Gudmundsdottir, G., Lund, A., & Strømme, T. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102875 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Cabero-Almenara, J., & Martínez-Gimeno, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Cepal (2016). *La nueva revolución digital. De la Internet del consumo a la Internet de la producción*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/38604-la-nueva-revolucion-digital-la-internet-consumo-la-internet-la-produccion>
- Engen, B. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar*, 61, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*, 66, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Fueyo-Gutiérrez, A., Rodríguez-Hoyos, C., & Hoeschmann, M. (2018). Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo: confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91, 57-68. <https://bit.ly/3m3NV10>
- Gudmundsdottir, G., & Hatlevik, O. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Hartmann, M. (2006). The triple articulation of ICTs. Media as technological objects, symbolic environments and individual texts. En T. Berker, M. Hartmann, Y. Punie & K. Ward (Eds.), *Domestication of media and technology* (pp. 80-102). Open University Press.
- Hobbs, R. (2017). *Create to Learn*. Wiley.
- Hochsmann, M., & Poyntz, S. (2012). *Media literacies: A critical introduction*. Wiley-Blackwell.
- Iloäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21, 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>

- Instefford, E., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Open University Press.
- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, A., Pedaste, M., & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The Decisions Made in Teaching. *Education Sciences*, 11(47), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci11020047>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 4 de febrero). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación.
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479884575.001.0001>
- Lomas, C., & Osoro, A. (2010). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Lugo, M., & Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31. <https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Lund, A., & Vestøl, J. (2021). Reprint of: An analytical unit of transformative agency: Dynamics and dialectics. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100576. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100576>
- Lund, A., Furberg, A., & Gudmundsdottir, G. (2019). Expanding and embedding digital Literacies: Transformative agency in education. *Media and Communication*, 7(2), 47-58. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1880>
- Martín, A., González, R., & Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado: Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Ministerio de Educación Nacional (Ed.). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Imprenta Nacional de Colombia.
- OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., & Marta-Lazo, C. (2018). Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la alfabetización digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91, 29-42.
- Potter, W. (2011). *Media Literacy*. Oxford Bibliographies Online Datasets. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756841-0065>
- Rockwell, E. (2018). Tres planos para el estudio de las culturas escolares (2000). En N. Arata, C. Escalante & A. Padawer (Comp.), *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (pp.173-188). Clacso. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w.9>
- Rueda, R., & Franco, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, 48, 9-25. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7370>

- Rummler, K., Grabensteiner, C., & Schneider-Stingelin, C. (2020). El aprendizaje móvil en las tareas escolares: prácticas culturales emergentes en la nueva ecología mediática. *Comunicar*, 65, 101-110. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-09>
- Salinas, J., & Benito de, B. (2020). Competencia digital y apropiación de las TIC: claves para la inclusión digital. *Campus Virtuales*, 9(2), 99-111.
- Silverstone, R., Hirsch, E., & Morley, D. (1992). Information and communication technologies and the moral economy of the household. En R. Silverstone & E. Hirsch (Eds.), *Consuming technologies. Media and Information in domestic spaces* (pp. 15-31). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203401491_chapter_1
- Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. CEPAL.
- Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: Una mirada multidimensional*. CEPAL.
- Unesco. (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Woods, P. (1986). *Inside Schools: Ethnography in schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203996454>