

**UNIVERSO DE ALDEAS ESPACIALES DE SOMBRERO VUELTIAO Y RUANA:
DISEÑO DE UN AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE TRANSMEDIA PARA
LA ENSEÑANZA DE CIENCIA FICCIÓN COLOMBIANA**

MICHAEL CARRANZA BARAJAS

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA
BOGOTÁ, 2020**

**UNIVERSO DE ALDEAS ESPACIALES DE SOMBRERO VUELTIAO Y RUANA:
DISEÑO DE UN AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE TRANSMEDIA PARA
LA ENSEÑANZA DE CIENCIA FICCIÓN COLOMBIANA**

MICHAEL CARRANZA BARAJAS

Trabajo para optar por el título de Especialista en Educación con Tecnología

DIRECTOR

NELSON OTÁLORA PORRAS

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA
BOGOTÁ, 2020**

RESUMEN ANALÍTICO		
TIPO DE DOCUMENTO:	TIPO DE IMPRESIÓN	NIVEL DE CIRCULACIÓN:
Informe trabajo de grado especialización	Digital	General
ACCESO AL DOCUMENTO:		
LUGAR:	NÚMERO:	
Bogotá, Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialización en Educación en Tecnología	1	
TÍTULO:		
UNIVERSO DE ALDEAS ESPACIALES DE SOMBRERO VUELTIAO Y RUANA: Diseño de un ambiente virtual de aprendizaje transmedia para la enseñanza de ciencia ficción colombiana.		
AUTOR:	PUBLICACIÓN:	
CARRANZA BARAJAS, Michael.	Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialización en Educación en Tecnología, Junio 2020.	
UNIDAD PATROCINANTE:		
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.		
PALABRAS CLAVES:		
Educación con tecnología, ambientes virtuales de aprendizaje, ciencia ficción colombiana, narrativas transmedia.		
DESCRIPCIÓN:		
<p>El presente trabajo de grado da cuenta del diseño de un ambiente virtual de aprendizaje relacionado con la ciencia ficción colombiana, y que intenta promover la integración textual narrativa por medio del uso de las narraciones transmedia como medio de representación literario colaborativo. Esto es reflejado en el diseño de experiencias de aprendizaje que lleven a la construcción de un universo narrativo de un relato de ciencia ficción local elaborado por los estudiantes en la clase de Lengua y Literatura del grado séptimo en el Gimnasio Los Portales.</p> <p>La situación problema para este trabajo de grado surge de la necesidad de integración de las tecnologías como proceso de mediación pedagógico en el aprendizaje de la Literatura en el contexto del Gimnasio Los Portales, el cual desde las demandas tanto del Ministerio de Educación Nacional (MEN) como de la organización del Bachillerato Internacional (IB), requiere de la imbricación de las tecnologías de la información y la comunicación con los procesos de enseñanza, para así fomentar el desarrollo de las capacidades que demanda la sociedad a los ciudadanos del siglo XXI. Adicional a esto, la propuesta muestra la manera de integrar por medio del ambiente virtual de aprendizaje experiencias de aprendizaje que logren desarrollar habilidades de trabajo colaborativo y pensamiento reflexivo en torno al género de la ciencia ficción colombiana y las narrativas transmedia.</p> <p>El ambiente virtual de aprendizaje denominado <i>Galaxia Cienciafictionados</i> está construido con base en una unidad de indagación, propuesta estructural del IB, y tiene como metáfora narrativa un viaje alrededor de la galaxia de ciencia ficción. Esta propuesta se encuentra dividida en cuatro momentos temáticos denominados como planetas, que a su vez cuentan con un número de misiones encaminadas a la exploración conceptual de la ciencia ficción colombiana, las tipologías textuales y las narraciones transmedia, para desembocar en una propuesta de trabajo colaborativo y creativo, que consiste en la construcción de un universo narrativo transmedia en torno a un relato de ciencia ficción colombiana construido por los mismos estudiantes cooperativamente.</p>		

FUENTES:

Se cita en total un acervo documental de 39 fuentes bibliográficas, las cuales giran en torno a las siguientes temáticas: disposiciones educativas y curriculares, educación con tecnología, narrativas transmedia, ambientes virtuales de aprendizaje, ciencia ficción, constructivismo y aprendizaje colaborativo. Entre los autores enunciados se destacan Frida Díaz Barriga, Nelson Otálora, Faustino Peña, Diego Fernando Montoya, Miguel Arango Marín, Carlos Scolari, Sergio Briceño, María Isabel Salinas, Oscar Alvarado, Rodrigo Bastidas, Miquel Barceló, y Claudia María González.

CONTENIDOS:

Los contenidos del trabajo están dispuestos de la siguiente forma:

- 1) Introducción al trabajo de grado.
- 2) Descripción del trabajo de grado, en el cual se hace una presentación detallada del contexto institucional hacia el cual va dirigida la propuesta, el planteamiento del problema, la justificación del trabajo de grado y la formulación de preguntas orientadoras y objetivos.
- 3) Metodología de trabajo, donde se hace referencia al proceso de construcción de la propuesta.
- 4) Antecedentes como referencia de trabajos anteriores relacionados con las palabras claves del trabajo.
- 5) Aspectos teóricos que abordan un desarrollo conceptual de las palabras claves desde una construcción propia elaborada con base en la lectura de autores relacionados.
- 6) Propuesta pedagógica que da cuenta de las particulares del ambiente virtual de aprendizaje en términos de su diseño curricular, su intención pedagógica, su formulación estructural y de aplicación en el aula.
- 7) Potencialidades y proyecciones, dan cuenta del análisis del trabajo con base en los objetivos y de los posibles usos futuros.
- 8) Referencias bibliográficas.
- 9) Anexos.

METODOLOGÍA:

La propuesta está determinada por su desarrollo a través de seis momentos:

- a) Fase de sintonización: se hacen los primeros acercamientos conceptuales a las relaciones de educación y tecnología, y se esbozan las primeras ideas de integración de la tecnología, la educación y la disciplina particular.
- b) Fase de descubrimiento: profundización en los conceptos de educación y tecnología, para dar paso a la formulación de los primeros componentes de la propuesta: problema, contexto, preguntas orientadoras y objetivos.
- c) Fase de organización: consolidación de los aspectos fundacionales de la propuesta, y definición de los conceptos teóricos claves para el desarrollo del trabajo. Búsqueda de antecedentes y presentación de desarrollo hasta este punto sobre avances en el trabajo.
- d) Fase de profundización y documentación: indagación documental de fuentes para hacer un acercamiento conceptual a los pilares del trabajo de grado; elaboración de informe preliminar antes de la construcción de la propuesta.
- e) Fase de materialización: construcción de la propuesta y el ambiente virtual de aprendizaje; finalización del documento escrito y presentación para correcciones.
- f) Fase de representación y reflexión: presentación y sustentación del trabajo elaborado y reflexión en torno a los aprendizajes del proceso.

CONCLUSIONES:

Las conclusiones del trabajo de grado se encuentran orientadas por los objetivos determinados en la propuesta, los cuales fueron los derroteros para el desarrollo del proceso.

Integración de la tecnología como mediador pedagógico en el contexto de la enseñanza de la ciencia ficción colombiana

Se pudo concluir que la integración de tecnologías de la comunicación y de la información en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciencia ficción colombiana se pueden articular desde:

- la utilización de un ambiente virtual de aprendizaje que promueva experiencias de aprendizaje colaborativo facilitadas por los medios de comunicación sincrónicos y asincrónicos integrados al espacio.
- La utilización de diferentes tipologías textuales en diferentes medios comunicativos, tanto como experiencia de aprendizaje como en referencia a producción textual original.

- La posibilidad de emplear recursos educativos de distinta variedad que apunten a la diversificación del aprendizaje y al desarrollo de habilidades teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante.

Contribuciones didácticas de los ambientes virtuales de aprendizaje en la construcción curricular en torno a la ciencia ficción colombiana

Con respecto a las ventajas didácticas de los ambientes virtuales de aprendizaje al desarrollo curricular de la Literatura y la ciencia ficción se pueden extraer:

- Posibilidad de desarrollar habilidades comunicativas y de pensamiento literario a través de experiencias interconectadas entre estudiantes, maestros y distintos miembros de la comunidad que puedan contribuir al aprendizaje.
- Facilidad de la organización de contenidos para un aprendizaje autónomo, que fomente la indagación y desarrolle el pensamiento crítico y reflexivo.
- Articulación de experiencias en torno a distintas formas textuales que funcionan como formas de aprendizaje y medios de representación de los conocimientos desarrollados.

Importancia de las narrativas transmedia como forma de representación literaria de la ciencia ficción

Como forma de representación literaria, la importancia de las narrativas transmedia en ciencia ficción radica en:

- La integración de diversas formas textuales y narrativas que puedan potenciar la elaboración de relatos en el género.
- Las posibilidades de involucramiento multidireccional en la edificación de un universo que incluya tanto a creadores como a lectores o consumidores del producto.
- La unión de distintas perspectivas en torno a las posibilidades narrativas y de reflexión producto del análisis del género de la ciencia ficción.
- Las oportunidades de trabajo colaborativo y desarrollo de habilidades sociales en la construcción de un universo narrativo de significado complejo.

AUTOR DEL RAE:

CARRANZA BARAJAS, Michael,

REVISADO POR:

OTÁLORA PORRAS, Nelson.

FECHA DE ELABORACIÓN:

13 Junio de 2020.

TABLA DE CONTENIDOS

1	INTRODUCCIÓN	2
2	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO	2
2.1	DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	2
2.2	PLANTEAMIENTO DE LAS PREGUNTAS ORIENTADORAS	3
2.3	OBJETIVOS DEL TRABAJO DE GRADO	4
2.3.1	GENERAL	4
2.3.2	ESPECÍFICOS	4
3	METODOLOGÍA DE TRABAJO DE GRADO	4
3.1	FASE DE SINTONIZACIÓN	4
3.2	FASE DE DESCUBRIMIENTO	4
3.3	FASE DE ORGANIZACIÓN	4
3.4	FASE DE PROFUNDIZACIÓN Y DOCUMENTACIÓN	5
3.5	FASE DE ACCIÓN Y MATERIALIZACIÓN	5
3.6	FASE DE PRESENTACIÓN Y REFLEXIÓN	5
4	ANTECEDENTES	5
5	ASPECTOS TEÓRICOS	7
5.1	EDUCACIÓN CON TECNOLOGÍA	8
5.1.1	INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN	9
5.1.2	CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN CON TECNOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA	10
5.1.3	PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LA EDUCACIÓN CON TECNOLOGÍA	10
5.2	NARRATIVAS TRANSMEDIA	12
5.2.1	CARACTERÍSTICAS DE LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA	13
5.2.2	TIPOS DE NARRATIVA TRANSMEDIA	14
5.3	AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE	14
5.3.1	POTENCIALIDADES DE LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE	15
5.3.2	CARACTERÍSTICAS DE LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE	16
5.3.3	TIPOS DE AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE	17
5.4	CIENCIA FICCIÓN	18
5.4.1	CARACTERÍSTICAS DE LA CIENCIA FICCIÓN	20
5.4.2	CIENCIA FICCIÓN EN COLOMBIA	20
5.5	POSTURA PEDAGÓGICA: CONSTRUCTIVISMO	22
5.5.1	CARACTERÍSTICAS DEL CONSTRUCTIVISMO	22
5.5.2	CORRIENTES DEL CONSTRUCTIVISMO	23
5.5.3	CONSTRUCTIVISMO SOCIAL	23
5.5.4	CONSTRUCTIVISMO EN EDUCACIÓN	24
5.5.5	PROCESO CONSTRUCTIVISTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: CONTEXTO, MEDIADORES Y FACILITADORES	25
6	PROPUESTA PEDAGÓGICA	26
6.1	DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA	26
6.2	PERTINENCIA CON RESPECTO A LA SITUACIÓN PROBLÉMICA	26
6.3	PROPÓSITOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	26
6.3.1	GENERAL	26
6.3.2	ESPECÍFICOS	26
6.4	COMPETENCIAS, CAPACIDADES Y POTENCIALIDADES	27
6.5	CONTENIDOS Y OBJETOS DEL CONOCIMIENTO	27
6.6	ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN	27
6.7	COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS	28
6.8	ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS	30
6.8.1	CONSTRUCTIVISMO	30

6.8.2	APRENDIZAJE COLABORATIVO.....	31
6.9	EVALUACIÓN	31
6.10	PROTOCOLO DE APLICACIÓN.....	32
6.10.1	FUNCIÓN.....	32
6.10.2	PROCESO	32
6.10.3	TIEMPOS.....	33
6.10.4	CONTEXTOS.....	33
6.10.5	INSTRUMENTOS	33
6.10.6	ROLES.....	34
6.10.7	CONDICIONES Y LUGARES DE APLICACIÓN.....	34
7	POTENCIALIDADES Y PROYECCIONES DEL TRABAJO.....	34
7.1	POTENCIALIDADES.....	34
7.2	PROYECCIONES.....	35
8	REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	36
9	ANEXOS.....	39

TABLAS

TABLA 1. CLASIFICACIÓN AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE 2.0.	17
TABLA 2. DISTRIBUCIÓN AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE “GALAXIA CIENCIA-FICCIONADOS”	28

ANEXOS

ANEXO A. REFLEXIONES DE UNIDAD SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTUDIANTES DEL CONTEXTO.	39
ANEXO B. TABLA ELABORACIÓN PROPIA SOBRE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DEL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA	40
ANEXO C. ESTRUCTURA GENERAL UNIDAD DE INDAGACIÓN 2 SÉPTIMO GRADO GIMNASIO LOS PORTALES	41
ANEXO D. INFOGRAFÍA INTERFASE INICIAL Y VIDEO INSTRUCCIONES ACCESO A LA PLATAFORMA	42
ANEXO E. CONCEPTOS CLAVES, RELACIONADOS, Y HABILIDADES DE APRENDIZAJE IB.	43
ANEXO F. UNIDAD DE INDAGACIÓN	44
ANEXO G. ACTIVIDADES FORMATIVAS Y SUMATIVAS.	50
ANEXO H. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN POR CRITERIO.	51

Michael Carranza Barajas. Director: Nelson Otálora Porras.
Universos de aldeas espaciales con sombrero vueltiao y ruana

UNIVERSO DE ALDEAS ESPACIALES DE SOMBRERO VUELTIAO Y RUANA

DISEÑO DE UN AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE TRANSMEDIA PARA LA ENSEÑANZA DE CIENCIA FICCIÓN COLOMBIANA

Michael Carranza Barajas
Especialización en Educación en
Tecnología
Universidad Distrital Francisco José de
Caldas
Bogotá, Colombia
cbarajasm@correo.udistrital.edu.co
michael2006c@gmail.com

RESUMEN: Esta propuesta de grado da cuenta del diseño de un Ambiente Virtual de Aprendizaje que promueve el uso de la transmedia como forma de integración de distintos tipos textuales narrativos en la creación de relatos de ciencia ficción colombiana, con el fin de fomentar la innovación metodológica y didáctica en la asignatura de Lengua y Literatura en el grado séptimo del Gimnasio Los Portales. Este trabajo pretende hacer evidente el impacto de la integración de la educación con tecnología en el diseño pedagógico y didáctico de unidades de indagación del Programa del Bachillerato Internacional en la asignatura de Español, además de contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza que potencien las bondades de una educación integrada, personalizada y significativa. Entendiendo a la educación con tecnología como postura relacionada con la mediación de la tecnología en los procesos de aprendizaje, y viendo a la ciencia ficción como representación narrativa susceptible de emplear narrativas transmedia para crear universos complejos de significación, se presenta aquí una conceptualización en torno a la construcción de ambientes virtuales de aprendizaje que puedan integrar elementos novedosos en las metodologías pedagógicas relacionadas con el análisis literario del género. De igual forma, la propuesta pretende materializar las posiciones tanto del Ministerio de Educación Nacional como de la organización del Bachillerato Internacional vinculadas con la implementación de las tecnologías de la información y comunicación en las renovaciones de corte pedagógico que den a la educación un rol superlativo en la formación de ciudadanos del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Educación con tecnología, ambientes virtuales de aprendizaje, ciencia ficción colombiana, narrativas transmedia.

ABSTRACT: *The following paper gives account of the design of a Virtual Learning Environment that integrates different literary forms represented by the transmedia narratives, with the intention to promote methodological and didactical innovation in Colombian Science Fiction literature teaching as a significant part of the Language and Literature programme in Seventh grade at Gimnasio Los Portales school. This project pretends to evidence the impact of the integration made between Education with technology and the pedagogical design of Units of Inquiry in the International Baccalaureate programme in the Spanish class, whilst contributing to the improvement of the teaching processes that foster the benefits of an integrated, personalized and significant education. By understanding education with technology as a perspective related to the pedagogical use of different technological advancements, and with Colombian Science Fiction as a narrative representation capable of employing transmedia narrative in order to create complex universes of significance, this document presents a conceptualization related to the construction of Virtual Learning Environments that integrate revolutionary elements in the pedagogical approaches to the literary analysis of the genre. Simultaneously, this proposal intends to portray the Ministerio de Educación Nacional and IB dispositions in terms of the implementation of Information and Communication Technologies in the innovations of the pedagogical field, that position education as a key factor in the construction of XXI century citizens.*

KEY WORDS: Educational technology, Virtual Learning Environments, Colombian Science Fiction, Transmedia Narratives.

1 INTRODUCCIÓN

En el transcurso del nuevo milenio, la aceleración en términos de producción tecnológica y científica se ve evidenciada en el progreso de un gran número de sociedades alrededor del globo. La proliferación de las tecnologías de la comunicación y la información ha hecho que nuestro mundo migre hacia una integración de distintas culturas como resultado de la interconectividad, la cual ha hecho que las distancias físicas no sean un obstáculo para la interacción. El concepto de la aldea global de McLuhan (1989, como se citó en González, 2002), aunque se ha materializado de forma más clara durante esta época de la historia, todavía lucha contra la desigualdad en términos de acceso a la tecnología, y su utilización a nivel mundial. Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económicos (OCDE), la educación es sin duda una de las vías más significativas para la construcción de sociedades equilibradas que logren alcanzar el progreso social en sus comunidades. No obstante, inmersos en el contexto actual, la educación necesita de la integración de la tecnología en los procesos pedagógicos y didácticos con el fin de lograr el desarrollo de las habilidades que demanda esta sociedad en la población del siglo XXI.

Como una de las áreas principales de la educación integral definida por el Ministerio de Educación (MEN, 2015), la enseñanza de la Lengua y la Literatura no escapa de la necesidad de la integración de la tecnología en sus procesos de instrucción planificada. Como lo define el Bachillerato Internacional, conocido por sus siglas IB (IB, 2014), la tecnología en la enseñanza del área potencia significativamente el desarrollo de habilidades que promueven el aprendizaje autónomo, la indagación, y la lectura crítica de fuentes de información y formas de representación literaria. Con el fin de lograr una relación significativa, la propuesta desarrollada en este documento sugiere la utilización de un ambiente virtual de aprendizaje, particularmente para la enseñanza del análisis literario en torno al género de la ciencia ficción, y que integre a las narrativas transmedia como forma novedosa de representación literaria en el desarrollo de habilidades comunicativas y creativas. Para esto, el documento presenta una evaluación de los antecedentes en trabajos relacionados, partiendo de una situación problema que surge del análisis del contexto de séptimo grado en la asignatura de Lengua y Literatura en la institución Gimnasio Los Portales.

De esta forma, se da paso a una revisión conceptual en torno a la educación con tecnología, los ambientes virtuales de aprendizaje, la ciencia ficción y las narrativas transmedia, para presentar así una propuesta de ambiente virtual de aprendizaje que integre la representación narrativa transmedia como novedad didáctica a la unidad de indagación relacionada con la ciencia ficción en la clase de Español del grado séptimo grado. Finalmente, se dan algunos protocolos para su

implementación, así como la formulación de potencialidades y proyecciones del trabajo de grado.

2 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

2.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

En aras de una contextualización significativa del trabajo de grado, el escenario del colegio Gimnasio Los Portales en el grado séptimo es el lugar para el cual la propuesta está dirigida. Esta institución de carácter privado ubicada en la localidad 11 de Suba al norte de la ciudad de Bogotá se basa en una educación diferenciada femenina, de estratos 5 y 6, y con familias de tradición católica. El colegio ofrece una formación en los niveles preescolar, primaria (primero a quinto), y secundaria (sexto a once), con una planta física y recursos tecnológicos amplios y redes de internet propios, los cuales están compuestos por "hardware, software y conectividad para que sirvan como apoyo a las actividades académicas" (Gimnasio Los Portales, 2019).

La misión del colegio está encaminada a la contribución en la formación de mujeres líderes que trasciendan su entorno, para la construcción de una sociedad justa, guiadas por los principios de la fe cristiana católica (Gimnasio Los Portales, 2019). En cuanto al modelo pedagógico, al colegio hacer parte de las instituciones adscritas al IB, toma como referencia la propuesta pedagógica de la organización, la cual es influenciada a su vez por el modelo constructivista que pretende el desarrollo integral de seres humanos capaces de una construcción de su propio conocimiento. Esta descripción se encuentra consignada en el manual de convivencia de la institución:

La enseñanza y el aprendizaje en el Bachillerato Internacional resaltan las distintas formas en que las personas trabajan juntas para construir significado y comprender el mundo. Mediante la interacción del planteamiento de preguntas, el trabajo práctico y el pensamiento, este enfoque constructivista fomenta aulas abiertas y democráticas. La educación del IB capacita a los jóvenes para el aprendizaje durante toda la vida tanto de forma independiente como en colaboración con otras personas (Gimnasio Los Portales, 2019).

Teniendo en cuenta la división del IB en tres programas principales, (Años iniciales, Años intermedios, Diploma) el área de Lengua y Literatura en Español es la disciplina base para la de esta propuesta. Como ejes curriculares el colegio toma como referencia los estándares propuestos por el IB,

los cuales hacen mención de una enseñanza a través de la literatura con el fin de promover la formación de buenos comunicadores (IB, 2019). Con respecto a las competencias particulares del área, esta se rige por los criterios sugeridos por la organización, relacionadas con el desarrollo de habilidades comunicativas y de pensamiento crítico, (análisis, organización, producción de texto, uso de lengua) dentro de las cuales a su vez se encuentran descriptores que ilustran los niveles alcanzados por los estudiantes. Asimismo, como estrategias metodológicas se promueve el aprendizaje a través de la literatura, la indagación, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo, evidente en la planeación curricular del Área (Gimnasio Los Portales, 2014). En cuanto a evaluación, con base en los criterios descritos, tanto las actividades formativas como sumativas se valoran con relación a una serie de bandas que van de 1 a 8 en cada criterio, con un mínimo de cuatro para obtener aprobación.

En términos de población, el proyecto se contextualiza en la clase de Lengua y Literatura en Español del grado séptimo, compuesto por niñas entre los 12 y 15 años de edad. Las estudiantes evidencian gran interés por las actividades artísticas y por el desarrollo de actividades en torno a la escritura creativa. En términos de características del aprendizaje, las estudiantes muestran desarrollos de habilidades comunicativas en la clase de la Lengua y Literatura más significativos cuando se involucran con tareas que demandan el desarrollo del pensamiento creativo, la elaboración de narraciones adscritas al género de la ficción, y la utilización de elementos visuales que apoyen estos aprendizajes. Sus habilidades del uso de lengua, tanto en Inglés como en Español son significativas, utilizándolas para la producción de creativa de narraciones y la organización adecuada de ideas en torno a estas, lo que es reflejado en las reflexiones de los profesores durante los procesos de aprendizaje (Ver Anexo A)

En el ámbito de las estrategias didácticas empleadas, el énfasis se encuentra en el trabajo autónomo y colaborativo, las discusiones en clase, la creación literaria, la investigación guiada por los intereses particulares y la promoción de habilidades del pensamiento superior. Por otro lado, los recursos más frecuentes utilizados en clase son textos literarios, el análisis de obras literarias desde diversas ópticas, el uso de recursos hipermedia tales como videos sobre los textos, otras representaciones artísticas, discusiones con el autor, y artículos de análisis escritos en torno a los textos. Estas estrategias se encuentran descritas en el plan de área de la asignatura de Lengua y Literatura (ver Anexo B).

2.2 PLANTEAMIENTO DE LAS PREGUNTAS ORIENTADORAS

La situación problema de este proyecto se encuentra relacionada con la visión tanto del Ministerio de Educación como de la organización del

IB a la cual pertenece la institución donde la propuesta es contextualizada. En el siglo XXI, las tecnologías, especialmente las de la información, son uno de los pilares fundamentales en la innovación educativa, ya que los ambientes de aprendizaje más propicios son aquellos que logran integrar en decisiones metodológicas la acción transformadora de las tecnologías. Esto soportado por estudios recientes hechos por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2014, como se citó en Min TIC, 2015), los cuales arrojan como resultado la percepción de que "los entornos educativos más innovadores y con mejores resultados de aprendizaje son aquellos que, además de un sistema pedagógico innovador, integran las nuevas tecnologías en su desarrollo diario".

En coherencia con estos estudios, las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional en el decreto 1075 de 2015 (MEN, 2015) hacen explícita mención de la necesidad de propiciar la integración de las tecnologías de la información en los procesos educativos y pedagógicos con el fin de mejorar la calidad de la educación y la competitividad de los estudiantes. Por otro lado, la organización del IB en su guía de implementación "De los Principios a la Práctica" (IB, 2014), hace referencia a la necesidad del uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza con la intención de promover el desarrollo de un número significativo de habilidades de aprendizaje, para lo cual es importante la utilización de diversos ambientes de aprendizaje que logren una alfabetización tecnológica con los estudiantes. La guía de Lengua y Literatura implementada por el colegio (IB, 2014), hace explícita referencia al uso de la tecnología como un camino para el aprendizaje, el cual es visto "como un medio importante para ampliar el conocimiento que tienen los alumnos del mundo en que viven, para permitirles acceder a una gama más amplia de recursos lingüísticos y como una nueva vía para desarrollar sus habilidades" (IB, 2014).

No obstante, al hacer revisión del plan curricular del área de Lengua y Literatura en Español e Inglés, en el apartado relacionado con el curso séptimo grado (Gimnasio Los Portales, 2014), no existe mención directa ni evidencia explícita del uso de la tecnología en los procesos didácticos y de orden metodológico en las planeaciones de unidad (ver Anexo C). Asimismo, estas unidades, aunque hacen mención del uso de ciertos artefactos tecnológicos como el computador, o de algunos software y páginas web, no muestran una relación directa con el uso integral de tecnologías en las decisiones didácticas y metodológicas. Al hacer un análisis de los contenidos descritos en el plan de área, existe evidencia de la presencia de tres formas de representación narrativa particulares como parte de las temáticas a desarrollar (cuento corto y cortometraje) en la unidad 2, unidad relacionada al análisis literario de la ciencia ficción. Aunado a un interés particular en el género especulativo, surge en este sentido la intención de proponer el diseño de un ambiente virtual de aprendizaje que logre la integración significativa y efectiva de las tecnologías

de la información a la enseñanza de la Lengua y Literatura en el grado séptimo en el Gimnasio Los Portales, en este caso particular, al análisis literario de la ciencia ficción. Para lograr esto, se buscó través de su diseño metodológico y pedagógico lograr una integración de las formas narrativas transmedia como medio de representación textual.

En este orden de ideas, las siguientes preguntas orientadoras se esgrimieron como derroteros para el desarrollo del trabajo de grado:

- ¿De qué manera se puede integrar un ambiente virtual de aprendizaje en la enseñanza de la ciencia ficción en el área de lengua y literatura del Gimnasio Los Portales?
- ¿Cuál es la contribución didáctica de un ambiente virtual de aprendizaje a la construcción de una unidad de indagación sobre ciencia ficción?
- ¿Qué ventajas puede tener el uso de narrativas transmedia como forma de representación literaria producto de la escritura creativa de relatos de ciencia ficción?

2.3 OBJETIVOS DEL TRABAJO DE GRADO

Como objetivos del trabajo de grado, se plantea un objetivo general y dos objetivos específicos con base en las preguntas orientadoras:

2.3.1 GENERAL

- Integrar un ambiente virtual de aprendizaje que emplee narrativas transmedia para la enseñanza de la ciencia ficción en la metodología didáctica del área de Lengua y Literatura en el Gimnasio Los Portales.

2.3.2 ESPECÍFICOS

- Reconocer las contribuciones en términos de innovación didáctica de un ambiente virtual de aprendizaje al diseño de una unidad de indagación sobre ciencia ficción.
- Emplear las narrativas transmedia como forma de representación literaria producto de la escritura creativa de relatos de ciencia ficción.

3 METODOLOGÍA DE TRABAJO DE GRADO

La descripción de una metodología planificada que de cuenta de los momentos del proceso de construcción de la propuesta es de vital importancia para este trabajo de grado. En este apartado se hace una descripción de la estructura metodológica elegida para el desarrollo de los pasos del trabajo.

Para esto, se ha dividido su desarrollo en seis fases, cada una segmentada en pasos organizados, y relacionados con los momentos de aprendizaje que tomaron lugar en la Especialización en Educación en Tecnología.

3.1 FASE DE SINTONIZACIÓN

La fase inicial de este trabajo de grado tiene que ver con los primeros acercamientos a la idea de estudiar Educación en tecnología como especialización. Dentro de las motivaciones diversas, el interés por un uso de la tecnología como mediador de procesos educativos en la disciplina particular, en este caso Lengua y Literatura Inglesa, sumado a la posibilidad de una educación de calidad pública con sentido crítico y social, fueron el impulso para ingresar al programa de Especialización de la universidad. Posterior a ello, tomando como punto de partida los conocimientos previos obtenidos en experiencias particulares con la tecnología, y junto a las primeras aproximaciones en la Especialización hacia las relaciones entre tecnología y educación, se hizo una identificación de motivaciones para empezar a esbozar posibles desarrollos en el proyecto de grado. En esta fase fueron fundamentales los primeros cursos del programa, ya que ayudaron a constituir los cimientos de una construcción significativa y novedosa en la propuesta.

3.2 FASE DE DESCUBRIMIENTO

Como segundo paso en la elaboración de la propuesta se posiciona una fase de descubrimiento relacionada con la familiarización, acercamiento y primer abordaje de la educación y la tecnología, las tendencias pedagógicas, metodológicas y pedagógicas, y las posturas históricas que hacen referencia a la tecnología como un campo independiente de conocimiento. En esta fase se hizo una perfilación de ideas a desarrollar en el proyecto, haciendo una integración primera de conceptos disciplinarios particulares con la tecnología. De manera adicional, y junto a los contenidos y experiencias de aprendizaje de las asignaturas, se profundizó en las relaciones de educación y tecnología, para tomar las primeras decisiones en la formulación de ideas para trabajar en el proyecto de grado desde tres componentes: pedagógico, tecnológico y disciplinar. La fase número 2 cerró con la formulación de un problema a trabajar en el proyecto de grado y, el reconocimiento de las categorías del conocimiento que orientaron teóricamente la resolución de los interrogantes planteados por la situación problema.

3.3 FASE DE ORGANIZACIÓN

Orientada desde la asignatura “Seminario Trabajo de Grado”, la fase número 3 comprende la organización y documentación de los componentes iniciales de la propuesta. En este sentido, el primer paso consistió en una aproximación documental a antecedentes encontrados en las categorías esbozadas en la fase anterior a través de la búsqueda en bases de datos de las universidades públicas y privadas del país, teniendo como referencia los trabajos de grado de educación pos gradual para hacer una recopilación de experiencias previas relacionadas. Posteriormente, se hizo un análisis de los documentos seleccionados para así construir un estado de los antecedentes del trabajo a realizar. En esta fase tuvo lugar el inicio de la construcción documental de la propuesta, donde se hizo una redacción del problema planteado, el contexto, las preguntas orientadoras, los objetivos y los antecedentes. Esta fase cerró con la presentación de la propuesta hasta este estado ante jurados, compañeros y profesores.

3.4 FASE DE PROFUNDIZACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

La cuarta fase inició con la incorporación de la retroalimentación dada por los docentes en los elementos del trabajo de grado. Para esto se ajustaron aspectos a mejorar en los primeros componentes (preguntas orientadoras, contexto, objetivos, introducción y problema), así como se enriquecieron documentalmente los antecedentes de grado. Posterior a esto, se hizo un diseño de la metodología de trabajo, teniendo en cuenta los momentos por los que el proceso había pasado y continuó hasta la sustentación de la propuesta. Después de esto, y con base en las categorías formuladas desde el inicio del trabajo, se hizo una documentación exhaustiva de las categorías para formular un marco conceptual coherente e interrelacionado. En este paso, tuvo lugar una búsqueda en bases de datos de universidades, de revistas indexadas y artículos científicos, y en recursos primarios de valor (libros, entrevistas, documentales), para así hacer una elaboración conceptual de cada componente. El final de esta fase estuvo compuesto por la redacción y presentación de un documento preliminar que añadía estos nuevos desarrollos, y una nueva sustentación de avances ante profesores y jurados.

3.5 FASE DE ACCIÓN Y MATERIALIZACIÓN

Como fase número cinco se encuentra la denominada fase de acción o materialización, la cual giró en torno a la construcción final del documento y la elaboración de la propuesta pedagógica, con las indicaciones pertinentes para su aplicación y las conclusiones extraídas de su análisis. En primer lugar se encuentra un momento de documentación eminentemente pedagógica y didáctica, que sirvió de base para la planeación de la propuesta.

Después de esto, se hizo una construcción de los elementos particulares de la propuesta, para posteriormente hacer una evaluación de las herramientas tecnológicas, contenidos y materiales a emplear en la materialización del producto (ambiente virtual de aprendizaje). Se hizo un diseño técnico, relacionaron los contenidos y pasó por una fase de testeo de la plataforma con expertos en educación y en la disciplina particular. Como paso final, se finalizó el documento, se hizo revisiones de forma y se envió para correcciones por parte del asesor, que dieron paso a ajustes finales de documento y producto.

3.6 FASE DE PRESENTACIÓN Y REFLEXIÓN

Como fase final se encuentra la fase de presentación y reflexión, compuesta esencialmente de la remisión del documento para correcciones previas a la sustentación, y la presentación final ante audiencia y jurados del trabajo de grado. Después de llegar a término y de recibir comentarios sobre la sustentación, se hizo una evaluación personal de los aprendizajes y resultados durante todo el curso de la especialización.

4 ANTECEDENTES

Como elemento fundamental del desarrollo de este trabajo de grado, fue importante considerar algunas de las contribuciones recientes más relevantes hechas en el país con relación a esta propuesta. Dentro de un análisis de más de 15 trabajos de grado de formación pos gradual en repositorios y bases de datos de universidades relacionadas con la propuesta, se tomaron finalmente como referencia cinco trabajos que, en opinión del autor, tenían un vínculo cercano con este proyecto, y sirvieron de elemento orientador para una construcción más significativa. En el siguiente apartado se analiza la pertinencia, importancia y relación de estas propuestas investigativas en los campos de la educación con tecnología, los ambientes virtuales de aprendizaje, las narrativas transmedia, y la ciencia ficción, con el fin de entender los antecedentes que sirvieron como punto de partida para el desarrollo del presente trabajo. Para ello, se describieron como referencia los objetivos generales, los diseños de las propuestas didácticas, y algunas de las conclusiones extraídas de las investigaciones. Finalmente, cada trabajo mencionado fue referenciado teniendo en cuenta su relación los pilares de esta propuesta, y la forma en que contribuyen al presente trabajo de grado.

El primer trabajo en esta revisión, “**Reading Strategies to Promote Literature in a Virtual Environment for EFL Learners**” de Romero y Sierra (2016), hace referencia a la búsqueda, identificación y análisis de estrategias de lectura apropiadas que sirvan como motores para la promoción de la literatura en ambientes virtuales de

aprendizaje durante el aprendizaje del Inglés como segunda lengua. El trabajo traza como objetivo principal "Identificar la estrategia más apropiada para promover la literatura a través de un ambiente virtual de aprendizaje para estudiantes intermedios de inglés como lengua extranjera en un colegio privado en Bogotá" (Romero y Sierra, 2016).

Dentro de la propuesta pedagógica, el proyecto contempla la utilización de una metodología de B-Learning (blended learning) a través de la creación de un ambiente virtual de aprendizaje en el servidor Wix, auxiliado por el servicio de almacenamiento de información de Google Drive, como complemento de la clase de Literatura Inglesa en un colegio privado de Bogotá. Este espacio menciona la utilización de una serie de libros de distintos géneros literarios en Inglés, abordados por medio de lectura independiente, y actividades encaminadas al desarrollo de habilidades lectoras.

En el marco de las conclusiones, se mencionan los hallazgos en términos de estrategias didácticas en ambientes virtuales para promover procesos de lectura, la posibilidad de utilizar la propuesta metodológica como cuerpo didáctico separado de la formación presencial, y la expectativa de concluir el curso con una producción textual de los estudiantes que tome como base la adquisición de lenguaje por medio del método natural de aprendizaje. Como contribución directa para el proyecto de grado, este antecedente sirvió como referencia de experiencia relacionada con una formulación de un ambiente virtual de aprendizaje que vinculara procesos lectores y de creación literaria en ambientes de aprendizaje literarios; simultáneamente, su relación con ambientes mixtos de aprendizaje (B-learning) presentó una aportación teórica que contribuyó a la comprensión de este tipo de formación, relacionada a su vez con la postura de educación con tecnología.

El segundo trabajo, "**Curso Taller virtual para docentes: Nueva Novela Histórica posibilidades del subgénero para la enseñanza de la historia en el aula**" escrito por Ospina (2016), sirvió como referente desde la parte de ambiente virtual y de abordaje de géneros literarios en estos espacios de aprendizaje. Esta investigación plantea el diseño y la implementación de una propuesta didáctica para docentes de las áreas de Literatura, Educación Artística e Historia, que brinde la posibilidad de construir un currículo integrado con miras a enriquecer el estudio de la Historia desde tres perspectivas complementarias, por medio de la apropiación de la teoría narrativa relacionada con la novela histórica, y tomando como referente hechos históricos de los periodos de la conquista y la colonia en Colombia. Esta investigación tiene como objetivo general:

Diseñar e implementar una propuesta educativa para docentes en ejercicio de las asignaturas de español, educación artística y ciencias sociales, en el que se articulen conocimientos de algunos aspectos históricos de los periodos de Conquista y Colonia con la teoría y narrativa de la

Nueva Novela Histórica, apoyado por Recursos Educativos Digitales (Ospina, 2016).

La propuesta pedagógica descrita en este trabajo contempla la elaboración de un Curso Taller virtual para docentes de las áreas previamente mencionadas en la plataforma Edu-blog, con el objetivo de abordar las temáticas relacionadas con la teoría y narrativa de la novela histórica, el estudio de los periodos de la Conquista y la Colonia, y la representación de estas épocas en este tipo de texto. Para ello se implementaron cinco unidades didácticas relacionadas con los temas expuestos previamente. Cada unidad contaba con una actividad de cierre que daba final al proceso de su estudio, y daba paso al siguiente eje temático. Dentro de las conclusiones más relevantes se encontraron la importancia de la educación interdisciplinar en historia desde la primera infancia, la importancia de los procesos de conquista y colonización como conductores hacia procesos reflexivos de identidad y pertenencia, y las facilidades que el estudio de la literatura como objeto interdisciplinar histórico en un ambiente virtual proporciona a los docentes en ejercicio.

Para esta propuesta de grado, haber tenido una referencia de diseño curricular en Lengua y Literatura sirvió al momento de elaborar la propuesta pedagógica y tomar decisiones de orden pedagógico y didáctico. Adicionalmente, la experiencia en cuanto a formas didácticas y plataformas utilizadas durante el proyecto sirvieron como referente para la elección del "Learning Management System", así como de las actividades incluidas en el ambiente.

El trabajo de maestría "**El Trapiche Cuántico. Crónica pseudo novelada de una búsqueda doxo epistémica desde la ciencia-ficción y la ilustración de género fantástico en Colombia**" de Patiño (2018), proporciona referentes teóricos importantes desde la ciencia ficción, y presenta un punto de partida para la exploración de la historia reciente del género en el país. El trabajo busca rendir cuenta de una exploración y reflexión de vivencias personales por medio de una propuesta de investigación, creación e indagación en el género de la ciencia ficción en Colombia, utilizando una crónica ilustrada como medio de representación. De igual forma, este trabajo busca dar cuenta del estado de la ciencia ficción y los productos relacionados con el género hechos en Colombia. Como objetivo principal, el trabajo plantea "analizar algunas dinámicas de los territorios, tanto físicos como virtuales, activos durante los últimos quince años, principalmente (2012-2017) en los que se ejecutan la publicación y la difusión de obras de escritores e ilustradores del género en Colombia" (Patiño, 2018).

La propuesta contenida en este trabajo se encuentra más enfocada hacia la creación de una narración de ciencia ficción enmarcada en el contexto colombiano, para lo cual el autor tomó como referencias las narrativas transmedia y las influencias que a lo largo de su vida tuvo para inspirarse en la construcción de su obra. La

elaboración de este trabajo está imbuida en una narrativa de corte literario en la descripción los componentes metodológicos de su investigación, así como la construcción estructural y los hallazgos finales. Dentro de las conclusiones más importantes se pueden extraer la ausencia de producción literaria y audiovisual relacionada con la ciencia ficción en Colombia, la producción de obras de ciencia ficción en el país como un símbolo de resistencia, y la percepción nacional del género como una producción literaria sólo destinada para el consumo infantil. Como aporte sustancial al trabajo de grado, esta tesis de maestría aportó significativamente elementos de análisis del género de ciencia ficción como representación narrativa especulativa, aspecto a ser abordado durante el marco teórico. Adicional a esto, algunas de las representaciones narrativas expuestas se tomaron como influencia en la selección de contenidos del área de Literatura desde el análisis de la ciencia ficción local, para incluirlos como experiencias de aprendizaje en la propuesta pedagógica.

El trabajo **“Transmedia: una propuesta pedagógica para trabajar en el campo del pensamiento crítico con los jóvenes del IED San Cayetano”** escrito por Zambrano (2019), el cual hace una aproximación a la narración transmedia como estrategia pedagógica enfocada en el desarrollo del pensamiento crítico en la población de estudiantes de la institución educativa San Cayetano, fue tomado como otro referente desde la utilización de narrativas transmedia en el aula. El trabajo tiene como objetivo general:

Proponer y desarrollar una estrategia pedagógica a partir del trabajo con la obra Zoro de Jairo Aníbal Niño, con niños del grado sexto de la IED San Cayetano, para generar en ellos un pensamiento de orden crítico que se verá reflejado en sus creaciones transmediales (Zambrano, 2019).

La propuesta didáctica sugiere el desarrollo de ocho actividades en aula encaminadas a la construcción final de productos narrativos transmedia que reflejen el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, por medio de la lectura de la obra Zoro del escritor Jairo Aníbal Niño. Como actividades finales, los estudiantes representaron una extensión de la narrativa, utilizando el medio comunicativo de su elección (historieta, novela, poster o cuento). Dentro de los hallazgos más relevantes se encontraron un desarrollo del pensamiento divergente como resultado de la utilización de productos transmedia, un uso análogo y poco digital de los medios de representación, y la falta de exploración de herramientas tecnológicas debido al contexto social de la población. Este trabajo influyó a esta propuesta de grado en términos de la utilización didáctica de las narrativas transmedia; el estudio de las formas de utilización de esta compleja forma de narración dio luces tanto teóricas como de orden didáctico para su el diseño de las experiencias de aprendizaje

Finalmente, la propuesta titulada **“El mundo narrativo de la producción transmedia de los niños y niñas de ciclo inicial”** elaborado por Sánchez (2016), hace referencia a una investigación sobre la forma en que los niños del ciclo inicial hacen parte activa del mundo de las narraciones transmedia por medio de la construcción de su mundo narrativo basado en la interacción con los medios audiovisuales. Como objetivo principal, la investigación busca:

Identificar y explicar los elementos que constituyen el mundo narrativo de la Producción Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial, a partir del análisis del proceso llevado a cabo para su elaboración y de los productos derivados de la implementación del Proyecto de Aula “Cuentos Fantasmagóricos (Sánchez, 2016).

Como propuesta pedagógica se emplea la dinámica de un proyecto de aula denominado “Proyecto de Aula: Cuentos Fantasmagóricos”, que gira en torno al desarrollo de las habilidades de producción narrativas por medio de la utilización de las tecnologías de la información. Para esto, los esfuerzos se centraron en la construcción de una narrativa Transmedia con base en el contenido audiovisual de la película “Hotel Transilvania”, teniendo en cuenta los intereses del grupo y la promoción de experiencias de carácter cooperativo y colaborativo. Como hallazgos principales se encontraron la favorabilidad del trabajo colaborativo para la promoción del ejercicio narrativo transmedia, el enriquecimiento de la experiencia narrativa por la inclusión de recursos on y off-line, y la promoción del desarrollo de habilidades comunicativas y de alfabetización digital a la par de la construcción de habilidades narrativas. Este trabajo como resultado de su análisis contribuyó a un entendimiento más pragmático del uso colaborativo de narrativas transmedia para construir universos de significados que provienen de los intereses de los estudiantes.

Como conclusión, el análisis de estos referentes y su elección, estuvo ligado a la forma en que contribuían a la conceptualización de las categorías de la propuesta, así como a la manera en que sirvieron como referencia práctica de la construcción de propuestas didácticas en torno a la narración transmedia, y los ambientes virtuales de aprendizaje. Esto ayudó a cimentar posiciones desde las cuales partió la construcción conceptual y pedagógica de este trabajo de grado.

5 ASPECTOS TEÓRICOS

Con el fin de encontrar bases teóricas sólidas para este trabajo, se identificaron cuatro categorías principales que dieron forma a la propuesta de grado: educación con tecnología, ambientes virtuales de aprendizaje, narrativas transmedia, y ciencia ficción. Como referente pedagógico, se tomó

al constructivismo para la elaboración de la propuesta. Para su desarrollo, se hizo una evaluación de las definiciones particulares propuestas por diversos autores, y se formularon unas sub categorías extraídas de cada concepto.

5.1 EDUCACIÓN CON TECNOLOGÍA

Producto cultural o producto del desarrollo humano, la tecnología ha estado por décadas en boca de una sociedad que sienta su postura alrededor de la percepción de su naturaleza y propósitos. No obstante, es complejo hacer un abordaje del concepto, teniendo en cuenta las disímiles posiciones que existen al respecto. En una sociedad contemporánea permeada por abundantes procesos tecnológicos, hablar de tecnología es tener en cuenta las diferentes dimensiones que esta abarca, sus fenómenos e impactos en las formas de organización humana. La tecnología se entiende como un sistema complejo de interrelación de artefactos, sistemas organizativos, componentes humanos e intenciones de orden social y político, que pretenden modificar los modos de vida humana para atender sus necesidades, transformando la naturaleza y adaptándola al ambiente de la especie. Esto pone en la mesa la visión de la tecnología como un producto de orden cultural lleno de significaciones particulares, intenciones, y representaciones de momentos específicos en la historia. Como lo menciona Busch (1999, como se citó en Peña y Otálora, 2018), la tecnología puede percibirse como “un conjunto de elaboraciones humanas que nos hace distintos de las demás especies, y se configuran en sistemas culturales complejos que integran y entretajan objetos y acciones que se catalogan como tecnológicos”.

Las dinámicas de cambio y adaptación a los nuevos códigos sociales que sufre el mundo han hecho que de manera colateral las brechas entre sociedades en diversas latitudes del globo se hayan ampliado, dando más posibilidades de desarrollo a aquellas que tienen acceso privilegiado a sistemas tecnológicos de mayor valía. Teniendo en cuenta el surgimiento de estas realidades, existe una necesidad de transformar procesos tan vitales para la edificación de un mundo equilibrado, como lo es en este caso la educación. Al ser esta la manera que tienen las sociedades formas a sus individuos basados en sus modelos particulares de sujeto idea, su integración con el acelerado progreso del mundo, y por ende con las tecnologías es inevitable si se quiere contribuir a la formación de ciudadanos del mundo contemporáneo.

Esta integración ha dado producto a la denominada sociedad de la información, donde las tecnologías de la información y la comunicación han reducido las distancias físicas a interacciones que tienen lugar en las redes de comunicación digital, en las cuales el acceso al conocimiento se encuentra a un solo clic de distancia. Es por esto que para la educación surge un nuevo reto, el de entender a la tecnología en su visión compleja como objeto de

estudio independiente y como medio para integrar los procesos pedagógicos, lo que será el boleto al desarrollo equilibrado de la cada vez más palpable aldea global de McLuhan. En este sentido, “la educación actual asume nuevos retos y demanda nuevas exigencias a nivel pedagógico y organizacional, puesto que debe equilibrar el contexto educativo con las realidades socioculturales” (De Pablos, 2009, como se citó en Hung, 2015). Teniendo en cuenta las redes de concepciones simbólicas y de orden material que surgen de las tecnologías de información y la comunicación, las transformaciones de las actividades humanas son evidentes en la transmutación del conocimiento, y su desarrollo en los nuevos ciudadanos del siglo XXI. Así, este fenómeno global de interrelación posibilitado por las tecnologías digitales atañe completamente a los procesos educativos, en donde la relación entre tecnología y educación debe estar mediada por su importancia en la transformación social que permite una re significación de los procesos y centros educativos del nuevo siglo.

Como inevitable fenómeno que permea todas las dimensiones de la existencia humana, la tecnología no puede escapar del proceso educativo, y debe posicionarse de manera importante dentro del estudio complejo de sus procesos y efectos en la sociedad. Para esto, lo primero es entender las relaciones que puedan surgir del binomio tecnología y educación, entendiendo a la primera desde una perspectiva cultural, cuya naturaleza y estructura es esencialmente educativa, esto es, universal, integradora y compleja (Peña y Otálora, 2018). Partiendo del enfoque sistémico previamente enunciado, donde la tecnología está dotada de una característica integradora y holística de su propia concepción, orientación y naturaleza, el impacto que esta tiene en la educación es indudable. Nacen como consecuencia dos posturas en torno a esta relación; una postura relacionada con entender a la tecnología como un objeto de estudio independiente, que la explica desde una percepción compleja de su naturaleza, epistemología, y potencialidades, y pone en el centro de la reflexión la formación de los sujetos “en la comprensión del hecho tecnológico en su complejidad” (Peña y Otálora, 2018). Por otro lado, y a la par de este enfoque también se origina el pensamiento relacionado con la percepción de la tecnología y su incorporación a procesos de aprendizaje y enseñanza como medio enriquecedor de la educación, a la par de darle vigencia al proceso de formación en el contexto de la sociedad de la información. Esta última postura será la que orientará la posición con respecto a la tecnología de este trabajo de grado.

La aparición de la sociedad de la información en el mundo globalizado, de la mano de la necesidad de innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ponen de manifiesto la oportunidad de cambio de paradigma en la forma en que las prácticas educativas se dan en los centros de aprendizaje. Para que esto tome lugar, las tecnologías, especialmente las de la información y la

comunicación, se posicionan en la cabeza como los sistemas que impacten significativamente en esta concepción de educación más integrada con la sociedad del siglo XXI. Empero de los aparentes modestos cambios en los procesos educativos hasta la década pasada (Díaz Barriga, 2008), los avances en términos de innovación en el campo son ahora más visibles, aunque frente a nosotros se erijan retos más allá de la simple utilización funcional de estos sistemas tecnológicos. Como evidencia de estos desafíos, está la forma en la cual se concibe esta relación particular de la tecnología y la educación en los contextos reales; la tendencia predominante sigue siendo la reproducción de las dinámicas pedagógicas presenciales ahora en ambientes virtuales, donde como menciona Díaz Barriga (2008), se “subordinan el papel de los actores al de meros transmisores o receptores de información”.

En su concepto más global y complejo, y como una de las relaciones preponderantes entre educación y tecnología, la educación con tecnología surge desde la percepción de los procesos tecnológicos como las situaciones educativas que hacen uso de la tecnología como modos o medios para la formación en distintos campos del pensamiento, asumiendo a esta como mediación en los procesos de aprendizaje. Como lo mencionan Peña y Otálora (2018) en contraposición a la postura de educación en tecnología, “la educación con tecnología asume a la tecnología como condición pedagógica para el logro de objetivos en las distintas áreas del conocimiento, ubicándose en el terreno de los medios, materiales y ambientes educativos”. Esta concepción integra implicaciones tanto pedagógicas como metodológicas y didácticas en los procesos de aprendizaje y enseñanza, haciendo uso de recursos y espacios proporcionados por las tecnologías en función de su utilización como camino para la enseñanza de saberes particulares en otros campos del saber. Esto requiere de parte de quienes están encargados de los procesos de planificación un conocimiento integral de las potencialidades y de la naturaleza de los procesos tecnológicos, lo cual está por supuesto muy ligado a las transformaciones en el campo educativo, el cual al integrarse con la tecnología de forma interrelacionada, podría potencialmente incrementar las posibilidades en términos de cobertura y calidad, de oportunidades para quienes no tienen posibilidades de acceso presencial, y una mayor difusión del conocimiento, exigencia que reside en la creciente demanda de educación no continua y formal actual (Díaz Barriga, 2008).

5.1.1 INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN

A pesar de esta creciente demanda de la imbricación de tecnología con la educación, parece que los procesos de enseñanza requieren una adaptación a lo que la tecnología y los nuevos contextos surgidos ofrecen en términos de innovación. Los procesos de enseñanza en ambientes tecnológicos parecen sufrir de los

mismos vicios de la educación tradicional, e inclusive amplifican los problemas que estos han tenido durante décadas, haciendo ver a “los usos de las tecnologías como los menos constructivistas en términos de aprendizaje de los alumnos” (Díaz Barriga, 2008).

Considerando a los fines de la educación como fruto de la concepción de hombre a formar influenciada por el modelo social reinante en el contexto histórico particular, la educación contemporánea debería estar orientada a la formación de los actores en entender explícitamente estos propósitos, para así poder actuar más coherentemente con el tipo de sociedad del cual se hace parte. Los actuales avances tecnológicos abren nuevos procesos de comunicación que posibilitan interacciones novedosas, lo que hace que los sistemas educativos, al ser estos quienes se encargan de formar los ciudadanos de la sociedad, se vean forzados a ofrecer nuevas alternativas para la formación, redimensionando los procesos de comunicación, de enseñanza (Torres y Cobo, 2017). Esto potencialmente podría abrir caminos para la creación de ambientes de aprendizaje totalmente dinámicos e interactivos, donde se puedan abarcar contenidos y aprendizajes de formas hasta ahora inéditas; interacciones con ambientes simulados que reproduzcan los contextos reales y posibiliten aprendizajes cada vez más significativos y reales están en el horizonte de desarrollo tecnológico-educativo. Sin embargo, esto solo será posible si el cambio de paradigma se traduce a la integración real de los avances de la tecnología, más allá de su mediación espacio-temporal, y que se origine desde una imbricación complementaria entre las dos.

La posibilidad cada vez más evidente que abre la tecnología en términos de acceso a públicos más diversos pone en juego unos retos importantes para su relación con la educación. No solo ésta debe estar enfocada en la cobertura educativa, sino que debe conllevar a reflexiones más profundas. En primer lugar, se posiciona como prioridad la reflexión alrededor de las necesidades y obligaciones de la educación desde las nuevas demandas de la contemporaneidad, estas vinculadas directamente con el vertiginoso avance de la tecnología, el cambio de los paradigmas culturales reinantes. Adicional a esto, pensar de forma crítica la implementación tecnológica, privilegiando un pensamiento de orden tecnológico que se contraponga a visiones netamente instrumentalistas en la educación con tecnología se convierte en desafío importante de la comprensión de esta relación. Junto a estos, la proposición de nuevas reflexiones pedagógicas relacionadas con la práctica formativa se ven como los desafíos principales para la educación con tecnología, que como meta en la formación de individuos para el siglo XXI, “deben primar aspectos esenciales en los modelos educativos, alrededor del desarrollo de destrezas y habilidades básicas, específicas y tecnológicas, favoreciendo así la capacidad de interacción entre los agentes educativos y demás miembros de la comunidad al incluir el aprender a aprender” (Hung, 2015).

5.1.2 CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN CON TECNOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

Indudablemente uno de los factores más influyentes en los cambios de paradigma educativo reside en la preparación y nivel de involucramiento de los mediadores y actores del proceso. En particular, dada las circunstancias de adaptación a la tecnología que exigen un menor tiempo de acoplamiento a su funcionamiento y utilización, la brecha de asimilación entre los procesos y los docentes se hace cada vez más amplia; “los profesores pueden quedar rezagados o al margen de las innovaciones en la medida en que no hay una apropiación de ellas ni un apoyo en su traslado a la realidad del aula” (Díaz Barriga, 2008). Para que un proceso de innovación real en el campo de la educación con tecnología tenga lugar, es imperativo un cambio tanto en las prácticas educativas como sociales de la comunidad, todas estas como resultado de los procesos de reflexión y apropiación de los agentes relacionados con la educación. Reconociendo el carácter cambiante del mundo contemporáneo, donde el conocimiento se transforma constantemente, es importante aceptar el reto de armonizar una cultura de innovación que dé cuenta de las transformaciones dentro de los modelos educativos. Para esto, es importante la identificación de nuevas necesidades para la sociedad, que convengan a su población de que “las ventajas que puede obtener de la innovación son mayores que los costos cognitivos generados en el periodo de transición entre la antigua y la nueva situación” (Díaz Barriga, 2008).

Teniendo en cuenta los rasgos característicos de la educación con tecnología mencionados por Peña y Otálora (2018), quienes consideran la relevancia del aprovechamiento efectivo de las potencialidades de la tecnología al abordar de manera creativa los problemas propuestos por la educación, es importante que tomen lugar transformaciones profundas en las formas de enseñanza y aprendizaje, para así lograr el aumento tanto de las oportunidades del acceso a la información y el conocimiento, como la mejora de las formas en las que los estudiantes puedan aprender de manera diferenciada, integrada y distinta. Surge por ende como prioridad la integración de la tecnología a la educación, donde la enseñanza se centre en el aprendizaje de los individuos, y no en los recursos informáticos, lo que quiere decir que el aprendizaje sea en función de las necesidades de los estudiantes y que use la tecnología como medio para consolidar el proceso. Como lo menciona Área (2009, como se citó en Torres y Cobo, 2017), “no se trata de incrementar la intensidad del uso de la tecnología por el sólo hecho de hacerlo, sino más bien, hay que tener claros cuáles son los beneficios que las alternativas tecnológicas podrían aportar para conseguir que los estudiantes aprendan más, mejor y distinto”.

La comprensión de los nuevos paradigmas educativos de la era digital, permeados por la relevancia de la interactividad, la hipertextualidad, la conectividad, la omnipresencia, la innovación, la ciudadanía y el conocimiento (Hung, 2015), sumado a las nuevas formas de producción y de comunicación social del mundo globalizado, nos lleva a pensar en el camino propicio para la construcción de ambientes de aprendizaje significativos que posibiliten un uso integral de la tecnología, en el caso más particular, de las tecnologías de la información y comunicación. Dentro de estas, resalta la necesidad de la garantía de acceso a los recursos informáticos, su calidad y los espacios propicios para su uso. Sin embargo, el elemento más importante está en la preparación de los contextos escolares y la preparación de sus agentes mediadores, enmarcado en la contextualización de su actividad, y teniendo como referencia la sociedad de la información contemporánea. Como lo menciona Hung (2015), las dinámicas actuales exigen a la escuela “nuevas funciones, organizaciones y re-conceptualizaciones alrededor de la actividad ejercida por los docentes, directivos y estudiantes a la hora de ejercer los diferentes roles asumidos por estos en las comunidades educativas”. Estas adaptaciones y cambios de las funciones y percepciones de los cuerpos educativos requieren de una transformación educativa también desde su concepción pedagógica, ya que la integración del contexto actual tecnológico demanda un tipo de formación situada y significativa, que se encamine al desarrollo de capacidades necesarias para el mundo actual, y que forme en pensamiento complejo, reflexivo, colaborativo, transdisciplinar e interdisciplinar; como lo mencionan Torres y Cobo (2017), una eficaz integración en los espacios de aprendizaje de la educación con tecnología debe “garantizar que las experiencias de aprendizaje se configuren basándose en los principios de la globalización, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, empleando acciones que se derivan del aprendizaje experiencial, por descubrimiento, por proyectos y por problemas”.

5.1.3 PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LA EDUCACIÓN CON TECNOLOGÍA

Como ha sido mencionado anteriormente, las posibilidades que la tecnología abre en su imbricación con los procesos educativos son quizá ilimitadas. No obstante, dada su naturaleza sistémica e integradora, donde confluyen intencionalidades y agentes humanos a la par de sistemas y artefactos tecnológicos, la tecnología por sí sola no garantiza éxito en la calidad de la educación. Es en gran medida este éxito responsabilidad tanto de la estructura organizacional de las instituciones, alineadas con los principios formativos de la sociedad particular, como de los profesores que incorporen el quehacer tecnológico en sus competencias didácticas. Según Díaz Barriga (2008), son tres aspectos los que influyen en el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje mediado por la tecnología: el papel innovador del docente, la

naturaleza de la innovación misma, y el contexto donde la innovación tiene lugar. Al hacer un análisis más profundo, Barriga menciona que el factor que más influye en este proceso es el rol del docente en la mediación efectiva entre educación y tecnología. La crucial importancia de la formación de profesionales capaces de entender la naturaleza de la tecnología, y de transformarla en un lenguaje capaz de generar aprendizajes contextualizados y significativos se posiciona como una de las prioridades de la integración entre tecnología y educación.

El rol del docente en una integración eminentemente de corte constructivista de las tecnologías a la educación, demanda directa de la sociedad de la información actual en la formación de sujetos preparados para los retos contemporáneos, hace que las formas en las que el docente imbrique la tecnología en los ambientes de aprendizaje repercutan directamente en una educación de calidad y centrada en el aprendizaje del estudiante. Teniendo en cuenta como lo dice Hung (2015), "la capacidad que han tenido las TIC de permear los contextos educativos, lo cual ha generado un gran impacto en las dinámicas institucionales, sociales y en los procesos de enseñanza y aprendizaje", está en las manos de las instituciones y los docentes una integración compleja de las tecnologías en los diseños curriculares, donde esta se centre en el currículo y sustente aprendizajes significativos por medio de la participación en actividades de orden colaborativo, auténticas, de resolución de problemas y análisis de situaciones reales. Por ende, una integración avanza de este nivel debe dotar al aprendizaje de características "interactivas, altamente individualizada y centrada en el aprendiz, enfocada a promover la adquisición de competencias de alto nivel, así como pensamiento complejo y aprendizaje colaborativo" (Díaz Barriga, 2008).

La creación de ambientes de aprendizaje flexibles que partan de diseños educativos integrales, centrados en la construcción de conocimiento conjunta y centrada en el individuo, que dejen de lado prácticas de transmisión de conocimiento declarativas, son una de las formas más efectivas de lograr una integración compleja e interrelacionada de la tecnología en el aprendizaje. Esta tendencia abre posibilidades a la consolidación de aprendizajes situados en distintos escenarios, de trabajo mixto entre presencialidad y virtualidad, donde se intercalen momentos de aprendizaje personalizado y conjunto, de aprendizajes colaborativos por medio de discusiones y construcciones conjuntas de conocimiento, y de "generación de todo tipo de producciones innovadoras, junto con interacciones virtuales o a distancia" (Díaz Barriga, 2008). De forma complementaria, enfoques de naturaleza sociocultural están nutriendo también el diseño educativo relacionado con el uso de la tecnología, tanto en su componente curricular como didáctico; esto reflejado en la posibilidad de la construcción curricular y metodológica que apunta a una

interrelación entre docentes y alumnos como diseñadores de los procesos educativos, los métodos, contenidos y forma de evaluación disponibles, lo que convierte a la relación tecnología-educación en una forma educativa más participativa e inclusiva.

Para que esta integración tenga lugar, Díaz Barriga (2008) propone unos desarrollos en los estudiantes como metas a tener en cuenta en el diseño curricular que emplee a la tecnología como mediación para las áreas particulares:

- Desarrollar la alfabetización digital o tecnológica en los estudiantes.
- Proporcionar acceso a datos reales, a expertos en los campos de estudio y a tareas relevantes del mundo real.
- Ofrecer los medios para que los aspectos relevantes del proceso de aprendizaje sean representados y enunciados.
- Involucrar activamente a los estudiantes en la discusión de casos, la solución de problemas, la participación en proyectos y actividades generativas.
- Propiciar oportunidades de contacto personal y desarrollar actividades en línea con fines tanto académicos como comunicativos y sociales.
- Permitir que los estudiantes con apoyo de sus asesores elaboren portafolios electrónicos y otro tipo de evaluaciones auténticas que den cuenta del nivel de logro y habilidades adquiridas.
- Introducir rúbricas y procesos de autoevaluación para integrar valoraciones cualitativas al proceso académico.
- Proporcionar una realimentación y evaluación continua al estudiante, así como la oportunidad de tomar decisiones y elegir alternativas en un ambiente estimulante.
- Atender las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes, con apoyo de materiales instruccionales en formatos electrónicos no lineales, con la opción de optar por múltiples caminos a través de textos, gráficos, video, animación, etcétera.
- Prever caminos moldeables y con adaptaciones curriculares para estudiantes con capacidades diferentes.
- Considerar distintos niveles de tutoría y asesoría, así como formas de organización y participación en la comunidad de aprendizaje en línea, en función de las necesidades, intereses y avance mostrados por los participantes.

Como conclusión de esta categoría de análisis en torno a la relación de educación con tecnología, el aporte al desarrollo del trabajo de grado es bastante significativo. Teniendo en cuenta las formas de integración de la tecnología a la

educación, la construcción de un ambiente virtual significativo que logre una mediación efectiva en la enseñanza de la ciencia ficción, y que a la vez contribuya a la formación de capacidades en los estudiantes del contexto alineadas con las exigencias de la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y creativos del siglo XXI, tomó como referencia de este concepto la importancia de un uso crítico y reflexivo de ambientes que promuevan aprendizajes significativos, y que centren el aprendizaje en la interacción colaborativa con el entorno. De igual manera, al potenciar los aprendizajes por medio del uso de la tecnología en el diseño de experiencias integradoras y diferenciadas de aprendizaje, se pudo dotar al ambiente virtual de aprendizaje de características personalizadas y particulares relacionadas con el desarrollo de las capacidades de los estudiantes con base en sus formas particulares de aprender. Finalmente, al entender a la tecnología no solo desde su comprensión artefactual, sino desde una visión socio-sistémica, su utilización llevó a la reflexión sobre su importancia en la implementación didáctica y metodológica en procesos que promuevan un entendimiento del rol particular de la sociedad de la información por parte de docentes, instituciones y estudiantes del contexto.

5.2 NARRATIVAS TRANSMEDIA

La narración hace parte de la tradición oral de nuestra historia. Nuestro mundo y nuestra sociedad se encuentran edificados sobre las formas narrativas que le dan sentido a nuestra realidad, que hacen explícita nuestra historia, y que proyectan nuestra imaginación en relatos. Al ser un fenómeno humano tan complejo, la narración está dotada de interpretaciones diversas, de visiones desde distintos ángulos que le dan a un solo hilo narrativo un infinito número de posibilidades de representación. A lo largo de nuestro trasegar por la existencia, diferentes canales hemos hallado para ilustrar nuestros relatos; imágenes, dibujos, palabras, todos códigos igualmente válidos para que nuestras narraciones cobren sentido.

La llegada de nuevos medios de comunicación y de expresión, así como la posibilidad de expresar las percepciones subjetivas en historias contadas, han dado paso a la interminable expansión de estas versiones narrativas, convirtiendo un solo relato en un universo infinito de exploración interpretativa, donde cada sujeto, desde su visión subjetiva, agrega elementos comunicativos que fortalecen una historia primaria. La narración transmedia surge de esa ampliación del espectro en términos de caminos representativos, haciendo que un mundo subjetivo pequeño se expanda hacia diversas dimensiones con la ayuda de otras mentes que contribuyen a su construcción compleja. En este sentido, al hablar de transmedia se hace referencia a la manera como formas narrativas crecen en diversos sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) ampliados por la participación de otros sujetos que, desde su propia percepción de la

historia, contribuyen a su crecimiento narrativo. Esta característica refleja la apropiación individual y colectiva de un producto principal, generando un universo compuesto por pequeños mundos narrativos con características particulares que alimentan la historia seminal. De acuerdo con Scolari (2013, como se citó en Ríos, 2016), la narrativa transmedia “permite que los participantes definan de cierta manera el libreto y contexto de las situaciones que se presentan a través de las diferentes plataformas que se utilicen en la estrategia de posicionamiento y participación ciudadana”.

La popularización del uso de las narrativas transmedia se da en gran medida por el desarrollo de nuestra sociedad actual, tanto en términos de medios de comunicación como en la explotación de mercados que apuntan al desarrollo de objetos que expanden narraciones en un principio unidimensionales. Jenkins (2008, como se citó en Montoya y Arango, 2015) describe este tipo de narrativa como “aquella posibilidad que ofrece la cultura de convergencia (flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias en busca de entretenimiento) de expandir las historias a través de distintos medios”. Es importante hacer referencia de la influencia de la creciente industria del entretenimiento en la reciente difusión masiva de nuevas narrativas transmedia, ya que esta le ha dado la posibilidad al espectador de ser un agente activo en la transformación de la narración, agregando elementos que enriquecen su significado, los cuales están nutridos a su vez por las posibilidades que los nuevos medios de comunicación y de flujo de la información proporcionan.

Tal como lo mencionan Montoya y Arango (2015), las narraciones transmedia no solo están representadas en narraciones de orden lineal, visual y verbal, sino que a su vez “están conformadas por una serie de fenómenos de recepción y apropiación individual y colectiva del sentido a partir de los consumos mediáticos (paratextual)”. Es decir, las narraciones transmedia no solo dan la posibilidad de explorar distintos medios narrativos como el cine, el cómic o la televisión, sino que apelan a una resignificación en el campo de los videojuegos, foros en línea, páginas temáticas, convenciones e inclusive juguetes relacionados con la narrativa base. Esto hace que el relato transmedia se convierta en un disfrute narrativo que edifica una experiencia de entretenimiento unificada y entrelazada, dotando a cada elemento de una importancia especial en el relato global.

No obstante, es importante hacer claridad en que la transmedia no busca hacer adaptaciones de una narración a distintos medios, sino por el contrario busca que cada medio contribuya con sus propias características narrativas a la compleja construcción del relato. Como lo menciona Scolari (2019), narrativa transmedia no solo son adaptaciones de un medio a otro. La historia que los

cómics narra no es la misma que la narrada en televisión o cine; los diferentes medios y lenguajes participan y contribuyen a la construcción del mundo narrativo transmedia. Esta dispersión textual es una de las fuentes más importantes de complejidad en la cultura pop contemporánea. Como resultado, la transmedia logra enlazar un número de relatos nuevos en torno a una historia base, desarrollando relatos alternos, tramas y personajes nuevos, y desenlaces de distinta índole, sin perder los hilos conductores de una matriz original. Esto convierte a la transmedia en un producto interesante en términos de retención y recordación, ya que como lo menciona Kinder (1991, como se citó en Montoya y Arango, 2015) “facilita no sólo la comprensión y el recuerdo de las historias, sino también el desarrollo de esquemas complejos de historias que se diferencian en los conflictos, personajes y modos de producción de la imagen”.

5.2.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA

Desde las interpretaciones de las características que una narración debe poseer para ser considerada transmedia, se explorarán tres posturas de diversos autores. Desde la posición de Montoya y Arango (2015), la narrativa transmedia debe cumplir con ciertos rasgos primordiales. En primer lugar, el producto debe ser una construcción de orden narrativo soportada por un universo sólido que trascienda la trama general de la historia a contar. Esto hace referencia a la expansión de una historia seminal o primordial, por medio de un grupo de narraciones correlacionadas que se convierten en extensiones de la misma, no simplemente representándola en distintos medios, sino agregando características particulares para una construcción narrativa más compleja. De igual forma, la transmedia debe permitir que las posibles historias de la narración estén soportadas en diversas plataformas mediales, con lo cual las distintas formas de representación les darán cabida a distintas interpretaciones, y como consecuencia, a un nuevo público interesado en una expansión más allá de lo relatado por los autores. Por ende, la legitimación y significación de una obra transmedial al ser acogidas por usuarios proactivos, contribuye significativamente a la ampliación del universo narrativo.

Finalmente, la narración transmedia debe capitalizar la utilización de tres conceptos claves en sus formas narrativas: los espacios en blanco o puntos de indeterminación que promueven la ampliación narrativa hecha tanto por autores como por los lectores, las señales de migración, percibidas como pistas que el autor deja deliberada o accidentalmente para generar curiosidad, y los agujeros de conejo como entradas al mundo ficticio desde los productos paralelos al texto para la ampliación del universo narrativo por medio de la apropiación cultural de usuario. En adición a estas características, Tur-Viñes y Rodríguez (2014, como

se citó en Atarama y Menacho-Girón, 2017) sugieren que el relato transmedia debe surgir tanto de sus creadores originales como de los consumidores del producto cultural, para así promover una construcción transmedia desde distintas posiciones en la ecuación narrativa. Asimismo, enfatizan en la complejidad del contenido inicial que promueva el desarrollo profundo de nuevas ramas de narración que garanticen el interés y el compromiso de los consumidores.

Sin embargo, es quizá la aproximación de Jenkins hacia una definición de las dimensiones de la transmedia la que más se adscribe a una complejización de este sistema de expansión narrativa. Jenkins (2007, como se citó en Pérez, 2016) presenta siete puntos neurálgicos que caracterizan una representación transmedia:

Expansión vs. Profundidad: la expansión relacionada con la divulgación y construcción por medio de las plataformas virtuales y las redes sociales del relato inicial, incrementando su significado y el valor económico; la profundidad conectada con la construcción de un grupo de fanáticos o seguidores que se encarguen de la promoción y ampliación de la historia original con sus contribuciones propias.

Continuidad vs. Multiplicidad: estas características hacen referencia a la coherencia en acciones, características y comportamientos de ciertos personajes y ciertos mundos a través del universo transmedia, contrastado con la creación múltiple de experiencias en distintos medios a partir de la historia seminal, con el fin de ampliar el universo y proporcional al relato de experiencias no narradas en la representación original.

Inmersión vs Extrabilidad: relacionado con la posibilidad de interacción del público con el relato en plataformas tales como los videojuegos o los juegos de rol. De igual forma, la extrabilidad hace mención de la materialización de objetos originados en el juego para su uso cotidiano.

Construcción de Mundos: refiere a la construcción sólida y coherente de un mundo interconectado, donde las narraciones sean fieles a una representación canónica de características fidedignas del mundo original, y que sean rasgo inconfundible que dota de verosimilitud a todas las representaciones.

Serialidad: Es la forma en que la historia está organizada en términos de tiempo, abarcando su expansión en diferentes direcciones temporarias y no de forma exclusiva lineal, lo que hace que la narración pueda expandirse en distintos medios.

Subjetividad: habla de la expansión de mundos y de personajes, profundizando en tramas no exploradas en la historia principal, y haciendo énfasis en personajes que ganan protagonismo en otros medios narrativos, con el objetivo de crear

nuevas historias derivadas y personajes más complejos.

Realización: hace hincapié en el rol del consumidor como productor y creador de la narración, debido a su nivel de compenetración y compromiso con el relato original. Su papel es expandir el universo por medio de su conocimiento de la saga o historia seminal, produciendo nuevos productos narrativos que comienzan a ser parte del universo complejo transmedia.

5.2.2 TIPOS DE NARRATIVA TRANSMEDIA

En aras a la formulación de una división taxonómica transmedia, la exploración en este apartado nos arroja dos posturas principales seleccionadas que dan los fundamentos para su clasificación en este proyecto de grado. Cabe mencionar que, a pesar de que en algunos casos hay posturas encontradas en las definiciones, suelen estar ser complementarias o equivalentes con denominaciones distintas.

Desde la postura de Thompson (2012, como se citó en Pérez, 2016), la transmedia se encuentra dividida en tres categorías: “transmedia franquicia”, que parte de una narración inicial expandida a través de distintos medios de representación, y donde el objetivo principal está en hacer una ampliación del universo principal por medio de los distintos canales mediáticos disponibles; “transmedia marketing”, la cual busca crear una historia y un relato alrededor de una marca comercial que, como lo menciona Pérez (2016) “no se pretende expandir un mundo, si no promocionar el que contiene el canal principal”; y la “transmedia nativo”, que hace referencia a un proyecto originalmente concebido para su expansión en distintos medios de representación que, por ende tiene las características de cada canal en cuenta para utilizarlo narrativamente de la manera más efectiva posible. Como característica de esta última, “se diferencia de las dos anteriores tipologías en que en los anteriores suelen existir varios equipos creativos, mientras que en el nativo tan solo cuenta con uno” (Pérez, 2016).

Para Dena (2013, como se citó en Pérez, 2016), la clasificación transmedia se encuentra dictada por dos ejes. El primer eje está relacionado con la conceptualización inicial del proyecto, en donde existe un concepto transmedia relacionado con un proyecto inicialmente concebido como transmedial o expansible en universos distintos, y un concepto de transformación transmedia, que hace referencia a la expansión de un relato que en principio fue construido para ser representado en un solo medio. Como segundo eje se encuentra el uso de los canales, el cual está clasificado en transmedia proyecto, donde existe la necesidad de una interacción de plataformas diversas que le dan significado al proyecto, combinando las contribuciones de los distintos canales para construir una experiencia completa de la narración transmedia; y la transmedia franquicia, que en

contraposición, expande el universo de una historia seminal en distintos canales, donde cada una funciona independientemente, por lo que según Dena (2016, como se citó en Pérez, 2016) “podemos tener una experiencia completa al utilizar tan solo un canal como puede ser una película o un videojuego, pese a que ambos se complementan y ofrecen una experiencia mucho más completa”.

Dentro de los canales más comunes de representación transmedial, Ataroma y Menacho-Girón (2017) hacen un recuento desde una construcción macro histórica, clasificando los medios en: contenido expandido (historias paralelas, historias previas, historias póstumas, historias intersticiales, historias periféricas), contenido adaptado (adaptaciones póstumas, promociones, avances), interacción social (participación de fans en internet), interactividad (contribuciones reconocidas, interacciones influyentes), contenido generado por el usuario (plataformas de conocimiento, plataformas de opinión y expresión, trabajos creativos, juegos interactivos), y merchandising y actividades experienciales

En este sentido, podemos concluir que la clasificación transmedia se da en gran medida en torno a su concepción original como proyecto, así como sobre la forma en que cada historia se relaciona con el relato base, creando así una expansión necesariamente interrelacionada, y que puede dar cabida a un número de narraciones que a su vez pueden funcionar como relatos independientes. Asimismo, sus plataformas de representación están íntimamente relacionadas con el nivel de compenetración que los consumidores tengan con la narración inicial, sus derivados y las posibilidades de interactividad que los medios puedan brindar. Este proyecto de grado utilizó a la transmedia esencialmente por su gran potencial a la hora de hacer una construcción colaborativa narrativa que sea producto de la integración de diversas visiones sobre una historia base o seminal.

5.3 AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Los cambios constantes en la manera en la que la educación se presenta ante nosotros van de la mano de la evolución de los sistemas tecnológicos y de la información. Y es que la presencia de la tecnología en los procesos de formación es cada vez más importante, no solo como herramienta, sino como parte integral de un proceso complejo que involucra el desarrollo de habilidades comunicativas, investigativas y de trabajo colaborativo. La sociedad actual demanda sujetos capaces de interactuar con el amplio universo de información, disponible este gracias a los avances en cobertura y divulgación que ha traído la proliferación de las tecnologías digitales. Es en este horizonte donde surge el imperativo cultural de transformar la escuela como la institución encargada de la formación de los sujetos del nuevo siglo desde la integración de las tecnologías a los

procesos pedagógicos y didácticos que se dan en los entornos escolares, apuntando a potenciar las oportunidades de aprendizaje que verdaderamente ayuden a construir conocimientos significativos en los sujetos. Como lo menciona Briceño (2018) esta transformación “implica reconocer que el conocimiento didáctico se ha ido complejizando a medida que las tecnologías también lo han hecho, y que el uso y la apropiación de las nuevas tecnologías tienen una implicación directa en el diseño de propuestas de enseñanza”. Estas novedosas alternativas que emergen en el contexto educativo contemporáneo deberían dar paso a aprendizajes mucho más interconectados y significativos, donde la transmisión y recepción pasiva de conocimiento se deje de lado, y en su lugar se privilegie la construcción activa y colaborativa del conocimiento.

La imbricación de todos estos elementos hace que exista “la necesidad que haya una educación que se encuentra contextualizada con los avances tecnológicos actuales, ya que el aprendizaje debe ser una construcción de actitudes y acciones desarrollados por los sujetos para enfrentarse a diversas situaciones corrientes” (Siemens, 2004)”. La búsqueda de espacios donde los sujetos interactúen en busca de redes conjuntas de conocimiento, que partan de intereses particulares y que construyan aprendizajes con sentido, sumado a la exploración de oportunidades de comunicación constante, y de interacción desde cualquier lugar físico, ha hecho que los espacios en línea nazcan en el nuevo milenio como respuesta a estas necesidades, y se consoliden como una opción atractiva con miras a unas formaciones más integrales y sintonizadas con el mundo actual. Los ambientes virtuales de aprendizaje, de características formativas integrales y promotoras de habilidades en distintas dimensiones, se han posicionado como las formas educativas contemporáneas con más proyección en miras a una transformación de los paradigmas educativos reinantes hasta el siglo pasado. Estos lugares son entendidos como espacios de interacción virtual en el que surge un contexto de enseñanza/aprendizaje caracterizado por una interacción y comunicación dinámica que promueve el desarrollo de habilidades colaborativas y sociales apoyadas en las posibilidades que los sistemas informáticos ofrecen. Su importancia radica en la posibilidad del trabajo a distancia con el uso de computadores o dispositivos móviles, donde la interacción con los otros miembros de la comunidad aprendizaje es constante debido esencialmente a las posibilidades de comunicación sincrónica y asincrónica que las redes permiten. Adicional a esta ventaja comunicativa, los ambientes virtuales de aprendizaje facilitan una construcción de experiencias de aprendizajes más orientadas hacia las necesidades de la población para la cual está diseñado, contando con “una acción educativa claramente definida por su creador, quien hace las veces de tutor en el proceso de interacción con los medios o recursos que pone a disposición del grupo de estudiantes” (Briceño, 2018).

Como modalidad de aprendizaje-enseñanza representativa de la sociedad de la información en la cual las distancias espaciales son salvadas por la interconectividad de las redes, estos espacios de aprendizaje pueden describirse como “una formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados y que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones (Área y Ardell, 2009, como se citó en Ríos, 2016)” mediada por supuesto por los sistemas informáticos y de comunicación. En este sentido, los ambientes virtuales de aprendizaje buscan eliminar las barreras que la distancia pone en la implementación efectiva de un proceso de enseñanza/aprendizaje significativo, dándole paso a la utilización de canales de comunicación informáticos que, al estar interconectados, potencian el desarrollo de habilidades a pesar de la distancia. En este sentido, un ambiente virtual de aprendizaje es visto como “una alternativa en la formación educativa que por causas diversas no puede atender a formaciones presenciales” (Salinas, 2004, como se citó en Rincón 2008); esta nueva posibilidad de interconexión hace que la necesidad de espacios físicos, la movilidad dentro de las ciudades y la disponibilidad de horarios y de recursos, fundamentales en formaciones presenciales, sean suplidas en las formaciones en línea por las características de interactividad e inmediatez en la comunicación que poseen estos sistemas.

5.3.1 POTENCIALIDADES DE LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

La utilización de ambientes virtuales de aprendizaje en las nuevas formas de enseñanza pone en la mesa un número importante de ventajas sobre formaciones de tipo presencial, dentro de las cuales salta a la vista la posibilidad de personalización de la enseñanza, teniendo en cuenta las características de los sujetos involucrados. Para Yot y Mayor-Ruiz (2015), los ambientes de aprendizaje son percibidos como “instrumentos polivalentes que permiten personalizar la educación, motivar al alumno hacia el aprendizaje o hacia las actividades que conducen a ello, a partir de un amplio abanico de posibilidades de comunicación didáctica”. Por otro lado, los entornos virtuales promueven la construcción de relaciones multidireccionales en las que el sujeto interactúa no solo con el maestro de manera unidireccional, sino que también se involucra directamente con sus compañeros y otros agentes mediadores del aprendizaje que puedan ser de vital importancia para el desarrollo de nuevos conocimientos. Adicional a esto, la posibilidad de acceso a grandes recursos de información se convierte en aspecto característico de esta formación, ya que no es necesario para los sujetos y las fuentes de información “coincidir en el espacio ni en el tiempo, ya que se les adjudica funciones de contexto de aprendizaje que en los escenarios formales se desarrollan en el aula (Briceño, 2018)”. Finalmente, los espacios virtuales abren paso a la

alfabetización digital como el desarrollo de habilidades en torno al uso consciente, razonable y crítico de las tecnologías en pro del desarrollo individual y social; esta característica es mencionada por Salinas (2011), quien hace referencia al rol de los ambientes virtuales en este tipo de alfabetización, y las dimensiones en las que esta se materializa:

Los entornos virtuales de aprendizaje resultan un escenario óptimo para promover dicha alfabetización, ya que permiten abordar la formación de las tres dimensiones básicas que la conforman: el conocimiento y uso instrumental de aplicaciones informáticas; la adquisición de habilidades cognitivas para el manejo de información hipertextual y multimedia; y el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva para valorar tanto la información, como las herramientas tecnológicas disponibles.

Para que estas ventajas sean palpables, es de crucial relevancia la construcción reflexiva y consciente de ambientes virtuales de aprendizaje que proporcionen a los sujetos involucrados oportunidades de construcción colectiva del conocimiento. Esto sin duda demanda un conocimiento preciso de las características particulares de la población a la cual están dirigidos por parte de los profesionales involucrados en su diseño. En coherencia con esta disposición, es fundamental tener en cuenta como punto de partida las maneras en que los individuos pertenecientes al grupo objetivo aprenden, resaltando sus características particulares, identificando sus motivaciones y buscando posibles estrategias didácticas que ayuden a potenciar las capacidades desde el entendimiento de un aprendizaje diferenciado, Según Calabor, Tamarit y Urquidi (2019), “la clave de estos entornos de aprendizaje consiste no tanto en aprender más sino en aprender diferente, adaptando las metodologías educativas y herramientas didácticas a las condiciones y habilidades de los estudiantes”. Desde esta identificación primaria surge como prioridad una selección cuidadosa y coherente de los contenidos y las actividades a utilizar en el entorno virtual. Como lo mencionan Rodríguez y Barragán (2017), el entorno virtual se convierte en “un espacio de comunicación que hace posible, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en un marco de interacción dinámica, a través de contenidos culturalmente seleccionados y elaborados y actividades interactivas para realizar de manera colaborativa”. A través de esta cuidadosa selección de objetos del conocimiento se pretende la promoción significativa el desarrollo de habilidades en distinto orden, que van desde el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y reflexivo, y la gestión del conocimiento, hasta procesos de motivación e interés, necesarios para la proliferación de experiencias con sentido.

5.3.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Antes de hacer referencia a las características que los ambientes virtuales deben poseer, es importante hacer mención de las dos dimensiones que los componen: la dimensión tecnológica y la dimensión educativa. La dimensión tecnológica de los ambientes virtuales está relacionada con los engranajes de orden tecnológico, informático y artefactual que se utilizan como mediadores de los aprendizajes, y que hacen parte de la construcción del ambiente. Como lo menciona Salinas (2011), estas herramientas son la base para el desarrollo del proyecto educativo, las cuales están orientadas a posibilitar cuatro acciones básicas: la publicación de materiales y actividades, la comunicación e interacción entre miembros de la comunidad de aprendizaje, la colaboración en tareas grupales y la organización curricular de la asignatura. En segundo lugar, la dimensión educativa se erige como la materialización del proceso de enseñanza-aprendizaje, corazón del entorno virtual, y que está caracterizada por su naturaleza como espacio humano, social y dinámico basado en la interacción entre el docente y los alumnos, donde se toma como punto de partida el planteamiento y resolución de actividades de orden didáctico (Salinas, 2011).

Desde esta visión, las características de los ambientes virtuales se encuentran orientados en distintas direcciones y son clasificadas de distinta manera por diversos autores. En términos generales los ambientes virtuales deben cumplir según Salinas (2011) con cuatro características primordiales: ser un ambiente electrónico construido por tecnologías de orden digital; estar hospedado en la internet, posibilitando su acceso remoto a contenidos por medio de algún dispositivo con conexión a la red; poseer programas informáticos de soporte para actividades formativas de docentes y estudiantes; e interacción entre estudiantes y docente de forma virtual, no presencial, donde no existe la necesidad de coincidir en un mismo espacio tiempo para que haya oportunidades de aprendizaje. Desde una aproximación de corte técnico y funcional, Müller y Stroemer (2011) proponen la clasificación de los ambientes virtuales desde tres categorías principales: las características de sistema, entendidas como un grupo de propiedades relacionadas con el funcionamiento y funciones del AVA; las características de información, relacionadas con los materiales de enseñanza-aprendizaje inherentes al entorno virtual; y las características de servicio, asociadas con el soporte y componente humano detrás del sistema.

En cuanto a características pedagógicas de los ambientes, para Rincón (2008), los AVA deben posibilitar la interacción permanentemente y generar un feedback oportuno al permitir la comunicación entre actores del proceso de aprendizaje, fomentar el trabajo colaborativo para un aprendizaje significativo, y estimular el aprendizaje autónomo

manifestado en la auto-organización y autoevaluación de los aprendizajes. De igual manera, deben estar constituidos por estrategias instruccionales que se pueden desarrollar a través de internet, en una plataforma o aula virtual, de forma coordinada por el tutor, que propone actividades para facilitar y dinamizar el proceso de enseñanza. En la misma línea, para Salinas (2004) los ambientes virtuales de aprendizaje deben proporcionar herramientas para promover las habilidades del estudiante en la utilización del conocimiento aprendido de manera autónoma y regulada. Asimismo, requieren de asesoría y ayuda apropiadas en la construcción del aprendizaje por medio de un alto grado de interactividad. Además, los ambientes virtuales de aprendizaje deben poseer una función pedagógica, referente a actividades de aprendizaje, situaciones de enseñanza, materiales de aprendizaje, apoyo y tutoría puestos en juego, a la evaluación; tecnología apropiada, relacionada con las herramientas tecnológicas y su conexión con el modelo pedagógico, y un marco organizativo, que incluye la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, pero también el marco institucional y la estrategia de implantación.

Finalmente, Rodríguez y Barragán (2017) hacen referencia a cinco rasgos constitutivos de los AVA: la integración de elementos virtuales y actividades presenciales, la selección y organización de contenidos a desarrollar, la elaboración y secuenciación de actividades de enseñanza y evaluación, la asignación de roles a profesores y estudiantes en sus relaciones, y la elección de recursos a emplear en los ambientes. Es importante resaltar el rol de las decisiones didácticas y de contenidos en el desarrollo de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje, ya que son estos los que directamente impactarán en el desarrollo de conocimiento en el sujeto. Asimismo, las interacciones que los individuos crean en los AVA con sus pares y docentes, ligado a las formas de comunicación presentes en los procesos de interacción, son factores trascendentales a ser incluidos dentro de los elementos característicos que los AVA deben poseer.

5.3.3 TIPOS DE AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Teniendo en cuenta las diferentes características que estos ofrecen, los ambientes virtuales de aprendizaje se pueden clasificar en cuatro principales tipos: plataformas E-Learning, blogs, wikis y redes sociales. A continuación se hará una descripción breve de cada tipo de Ambiente de Aprendizaje.

Plataformas E- learning: nacidas como opciones tecnológicas y de software enteramente destinadas para su uso educativo, las plataformas E-learning o plataformas de Sistema de gestión de aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés correspondientes a Learning Management System), son los tipos de ambiente virtual de aprendizaje más

recurrentes en formaciones de orden virtual. Estas plataformas están caracterizadas por su complejidad y variedad de opciones que ofrecen en términos de objetos de aprendizaje, herramientas y posibilidades de administración de información y grupos de enseñanza. Aunque requieren un nivel de conocimiento en programación ciertamente más avanzado que el de un usuario de tecnología digital intuitiva promedio, las habilidades para su manejo se pueden desarrollar con facilidad al interactuar constantemente con sus procesos. Dentro de las plataformas más conocidas se encuentran los LMS de Moodle, Blackboard, o Dokeos.

Blogs, wikis y redes sociales: surgidos con propósitos de comunicación social, y apartados en un inicio de propósitos educativos, estos tipos de recursos en línea provienen de la generación 2.0 de la web, la cual se distingue por poner al usuario en el centro de la interacción, la participación y la construcción de contenidos cooperativos en la red. Dentro de las ventajas que estos entornos ofrecen se encuentran, según Salinas (2011), la facilidad para su uso y administración, su operatividad en línea a través de servidores públicos ofrecidos por compañías informáticas, y la gratuidad de su utilización. Debido a su origen apartado de la educación, “son ambientes más cercanos a la experiencia cotidiana de la web que pueden tener los docentes y, sobre todo, los alumnos, dada su condición de nativos digitales” (Salinas, 2011). A continuación se hace una breve descripción de este tipo de ambientes:

Tabla 1. Clasificación ambientes virtuales de aprendizaje 2.0.

Blogs	Técnicamente situados dentro de la categoría de páginas web, compuesto por dos características principales: uso de entradas y comentarios editables por los autores. Posee características conversacionales y dialógicas, propicias para construcciones colaborativas del conocimiento.	Ejemplos. Blogger, Edublogs, Wordpress
Wikis	Página web editada de forma colaborativa a través de la interacción de distintos usuarios. Permite la construcción de conocimiento a través de la escritura de entradas de información editadas, modificadas y corregidas por cualquier usuario en la red.	Ejemplos. Wikipedia.

Redes Sociales	Sitios en la red en la cual se promueve la interconexión e intercomunicación de usuarios con intereses comunes, con la intención de compartir contenidos, intercambiar información y utilizar herramientas para promover interacciones más allá de las posibilidades que permite la presencialidad.	Ejemplos. Foro, chat, correo electrónico interno.
-----------------------	---	---

Fuente: elaboración propia (2020)

A manera de reflexión, el aporte directo de un estudio de los ambientes virtuales de aprendizaje al trabajo de grado residió en la comprensión de la utilidad y función de estos ambientes en el aprendizaje significativo y contextualizado; al utilizar durante la construcción de la propuesta pedagógica esta herramienta perteneciente a las tecnologías de la información y la comunicación, y al considerar la forma como, integrados al enfoque pedagógico y didáctico, buscan alcanzar los objetivos planteados de la integración de las tecnologías al ámbito de la enseñanza de la ciencia ficción colombiana, los ambientes virtuales se convierten en aspectos claves para el desarrollo de los aprendizajes propuestos en el trabajo de grado.

5.4 CIENCIA FICCIÓN

Cuando vemos el acelerado avance de la ciencia y la tecnología en la sociedad contemporánea, distinguir claramente la delgada línea entre realidad y ficción se torna a veces tan complejo que solemos mezclar las dos para darle una reinterpretación a nuestra propia existencia. Nuestro anhelo por explorar alternativas a nuestra vida cotidiana, de especular con realidades paralelas, de ver los adelantos tecnológicos de forma reflexiva con respecto a su impacto en nuestras relaciones sociales, nos lleva indefectible a proyectar re-interpretaciones de nuestros contextos particulares en dimensiones probables, realidades inverosímiles imbuidas dentro de una visión fantástica de nuestra propia existencia. Para poder deconstruir y reedificar nuestra propia mirada del mundo, muchos escritores han encontrado inspiración en esta paradoja especulativa sobre el desarrollo tecnológico y científico y el costo de su integración con la sociedad en términos de nuestra concepción como seres humanos y racionales; estas proyecciones nos llevan a cuestionar los alcances de estas relaciones y las repercusiones que puede tener en nuestras sociedades, representadas en más de una ocasión en el imaginario de alternativas sombrías y catastróficas, que son fiel reflejo de la condición humana que por siglos ha construido los cimientos de la civilización de la cual somos producto. Esta visión proyectual de las nuevas realidades apoyadas en la influencia social de la ciencia y la tecnología es lo que caracteriza al denominado camino narrativo de la ciencia ficción,

vigente en el mundo contemporáneo debido esencialmente a la materialización de muchas de sus predicciones hechas en otrora.

Vista por muchos expertos como una aproximación juvenil a la lectura literaria, de corte más fantástico y de destino más enfocado hacia públicos jóvenes, muy alejada de esta percepción la ciencia ficción se presenta como una visión compleja de las sociedades contemporáneas, que surge de la evidente imbricación de cualquier trama narrativa clásica con elementos evocativos y especulativos sobre las posibles consecuencias de la acción de la ciencia y la tecnología en las realidades particulares. De esta manera se da paso a reflexiones alrededor de sus impactos, el surgimiento de fenómenos inesperados, y la alternativa de futuros distantes que son observados desde la óptica de los valores de nuestra sociedad contemporánea; “lo que convierte a la ciencia ficción en un género particular, y lo separa de otros estilos de naturaleza fantástica y ficticia, es la creencia en un futuro sustancialmente diferente del presente, pero que puede extrapolar las percepciones actuales sobre el mismo” (Burman-Fink, 2014).

El posible origen del género tiene como referencia al texto escrito por el autor griego Luciano de Samósata en el siglo dos después de Cristo. En este, existe una primera referencia a los viajes humanos hacia la luna, el encuentro con seres de origen extraterrestre, y de la forma como la literatura y la cultura veían con fascinación y extrañeza la exploración de espacios hasta ahora insospechados. A partir de allí, empiezan a surgir intereses mucho más profundos relacionados con la acción humana sobre el medio, la construcción de sociedades alrededor de las industrializaciones, y los adelantos tecnológicos y científicos como aspectos determinantes en la construcción de comunidades. Fue entonces en las postrimerías del siglo XIX cuando los autores Julio Verne y H.G. Wells comenzaron a especular con historias de corte fantástico relacionadas con proyecciones tecnológicas en el desarrollo humano, no sin antes por supuesto verse influenciados por el fantástico relato de la autora Mary Shelley “Frankenstein”, acaso el primer acercamiento real a las consecuencias del uso de la tecnología y la ciencia como alterador de la sociedad reinante. Fueros estos autores quienes dieron los primeros pasos hacia la especulación narrativa como forma de cuestionar y pensar las sociedades del momento, dotando desde este momento al género de su característica facultad de hacer ver realidades inexploradas como posibilidades verosímiles, ya que como lo menciona Alvarado (2015), “la ciencia ficción se lee como una pre-visión del futuro, y ocasionalmente algunos textos han referido a acontecimientos que luego han tomado vigencia: la bomba de Hiroshima, catástrofes atómicas o contaminación, entre otros”.

Con el vertiginoso desarrollo de nuevas formas de producción tecnológica y científica que han tenido lugar desde los primeros procesos de

industrialización en el siglo XIX, el interés por la ciencia ficción ha crecido a la par de la reinterpretación de las consecuencias de las transformaciones sociales ocasionadas por estos adelantos. La producción del género ha experimentado distintas fases, siendo en primer momento las guerras mundiales las indirectas impulsoras de la popularización del género, debido a los imaginarios en torno a las posibles catástrofes surgidas de estos conflictos bélicos; como lo menciona Alvarado (2015), “los años posteriores a la Primera Guerra Mundial, década de los años veinte, provocan un deseo pleno de escapar de la difícil realidad del momento, deseo que aumenta con los años de depresión de la década de los años treinta”. Es aquí donde surgen iniciativas relacionadas con la especulación y la proyección fantástica influenciadas por la percepción de la violencia humana impulsada por las nuevas tecnologías en historias publicadas en los magazines denominados “Pulp” de mitades de la década de los 20; el surgimiento de Amazing stories redactadas por Hugo Gernsback sienta el precedente para el desarrollo futuro del género, al ser él quien por primera vez acuñara el término “Ciencia ficción” como producto del contenido narrativo de los relatos expuestos, donde sus autores empleaban el género “para criticar el progreso y la civilización, en tanto avances científicos y tecnológicos, por lo negativo que esto podría traer a la humanidad” (Alvarado, 2015).

A partir de aquí, el género pasa por distintas transformaciones, orientadas especialmente en las razones para escribir relatos que se adscriban a la proyectualidad y la especulación con posibles cambios sociales que sean producto de las adaptaciones a adelantos tecno-científicos. Dada su característica de constante amplitud narrativa, este género se puede enmarcar dentro del “género fantástico cuyos mundos ficcionales se presentan como plausibles. Dicho sentido de posibilidad está necesariamente vinculado a la realidad del momento histórico en que aparece, y se deriva del desarrollo lógico de elementos y fuerzas físicas y sociales existentes en la realidad” (Rodríguez, 2015). Como consecuencia directa, los temas abordados por la ciencia ficción han estado históricamente ligados a las grandes preocupaciones que la humanidad de la época haya tenido en torno a su propia existencia como sociedad; la incertidumbre por el futuro, su destino como tal, la existencia misma, lo incierto del futuro mediano y a más largo plazo (Alvarado, 2015). Esto sin lugar a duda abre el espacio a la dicotomía quizá inherente a cualquier progreso tecno-científico, en donde por un lado se erige como respuesta salvadora, mientras a la vez se presenta como detonador de desenlaces apocalípticos para nuestra especie.

Empero de las grandes potencialidades literarias y narrativas que el género especulativo posee, su historia con la literatura ha estado marcado por épocas de menosprecio contrastadas con momentos de gloria inclusive comercial. Proyectado original e históricamente como género

juvenil y de orden comercial, su consideración como género de importancia sólo tuvo lugar con la llegada de las recesiones económicas post- Segunda Guerra Mundial que trajeron de la mano nuevas excusas para escribir en ciencia ficción, las cuales como lo menciona (Alvarado, 2015) se relacionan “con temas como la contaminación, la Revolución Industrial, y los viajes espaciales”, solo por mencionar algunas excusas narrativas. De la mano de esta visión social se encuentra el involucramiento directo de verdaderos expertos en ciencias en la construcción de este tipo de narrativas, autores que tenían a su alcance conocimientos sólidos en materias como la física, la química o la biología, y que los empleaban como recursos narrativos para darle más verosimilitud a las historias contadas, ya que como lo menciona Kagarlitsky (1977, como se citó en Rodríguez, 2015) “para impactar a sus lectores, el escritor de ciencia ficción busca tecnologías y teorías científicas inacabadas que aún ofrezcan posibilidades de extrapolación y de asombro”. Estas especulaciones se empezaron a vincular con la condición proyectual de realidades condensadas en el concepto conocido como “condicional contrafáctico”, el cual habla de las posibles realidades que podrían ocurrir si ciertas circunstancias y fenómenos tuvieran lugar en momentos específicos del espacio tiempo. Escritores de la talla de Isaac Asimov, doctor en química y profesor universitario, Arthur C. Clarke, pionero en los estudios de astronáutica, o Robert A. Heinlein, ingeniero naval, dotaron al género de una importancia y validez de la cual carecía, llevándola a su época de oro y popularidad durante este momento histórico. Posteriormente su popularización creció inusualmente gracias a la llegada de estos relatos a la pantalla grande, donde producciones como “2001: Odisea en el espacio (1968)” de Stanley Kubrik, y “El planeta de los simios (1968)” de Frank Shaffnerr, llevaron a un público más amplio las reflexiones propias del género.

Es así como la ciencia y la tecnología cada vez toman más relevancia en su construcción narrativa, llegando inclusive a utilizar sus potencialidades como insumo para la inspiración en la producción tecno-científica verdadera. Como lo menciona Asimov (1929, como se citó en Patiño, 2016), “para escribir ciencia ficción hace falta tener un cierto conocimiento de la ciencia. Sin tal conocimiento, sólo puede producirse mala ciencia ficción”. La radical postura del famoso autor refleja la nueva percepción del género a partir del siglo 20, lo que directamente repercutió en la importancia de la ciencia ficción en la actualidad, tanto en el campo narrativo y comercial, como en la materialización de los ficticios descubrimientos científicos y avances tecnológicos por medio de su influencia inspiradora. Como lo menciona Campbell (1929, como se citó en Alvarado, 2015), “la ciencia ficción elabora extrapolaciones que, a partir de la ciencia contemporánea, pretenden explorar hipotéticamente, desde la forma de narrativas literarias, lo que podría ser el futuro, en cuanto a fenómenos nuevos, todavía no descubiertos, las máquinas —es decir, la tecnología- y también la sociedad humana”.

5.4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA CIENCIA FICCIÓN

Dentro de las características de la ciencia ficción, su principal rasgo se encuentra en su potencial para representar realidades originadas en la especulación sobre la relación establecida entre ciencia, tecnología y la sociedad, impulsada por las relaciones producto de la interacción humana con los adelantos tecno científicos. Esta especulación es representada por el condicional contrafáctico, el cual parte de preguntas sobre las posibilidades de realidades alternas en condiciones particulares, para de esta forma construir un sinnúmero de mundos posibles (¿qué pasaría si...? Para Barceló (2005), la ciencia ficción se encarga de abordar narrativas relacionadas con la ciencia y la tecnología que especula de manera arriesgada e intencionada en muchas ocasiones sobre nuestro futuro como humanidad, propendiendo por la reflexión del lector en torno a los efectos de estos avances en nuestra sociedad y la forma como estos son empleados. La creciente influencia y cotidianidad desde el siglo XIX de la tecnología en la vida humana hace que la visión proyectual y especulativa, ligada al carácter creativo y reflexivo de la especie, esté vinculada a las representaciones de las realidades humanas, razón por la cual los sueños de la ciencia ficción evolucionen con el paso del tiempo, y "cada vez más se piense en adelantos mayores, producto de los grandes inventos de la actualidad, hasta alcanzar lo casi inimaginable o lo impensable" (Alvarado, 2015). No obstante, y según Capana (1966, como se citó en Rodríguez, 2015), este rasgo característico del género no reside exclusivamente en la proyección con respecto a la ciencia y la tecnología, sino más bien en las interacciones humanas en torno a esta, ya que es posible construir narraciones sin tratar temas científicos, siempre y cuando exista lógica y consecuencia en su construcción argumental, "tal como lo hace, por ejemplo, Richard Matheson en su novela Soy leyenda, cuyo tema principal son los vampiros, pero de los cuales usa una explicación que no por ser irreal deja de ser menos plausible y lógica".

En segundo lugar, dada la característica de experiencia virtual que la literatura posee, la ciencia ficción debe escribirse con la intención de parecer probable, así sus proyecciones y representaciones sean imposibles en el contexto material real. Esta característica de verosimilitud, como la explica Castagnino (1971, como se citó en Alvarado, 2015), no significa que la historia escrita deba ser verdadera, sino que parezca probable sin dar espacio a duda de su posible falsedad. Para esto, una integración de ciencias verdaderas como recursos narrativos se convierte en elemento fundamental, ya que las explicaciones originadas del estudio riguroso de los fenómenos naturales, científicos y tecnológicos reales, transmite al lector la sensación de que el mundo proyectado se encuentra solo a unos años de distancia. Esta interesante característica del género crea una distinción entre dos tipos de ficción especulativa: la

ciencia ficción de corte duro, relacionada con la importancia de las explicaciones científicas en el marco del relato como proyección verosímil de las relaciones tecno científicas y sociales, y la ciencia ficción suave, que a pesar de contar con explicaciones menos rigurosas en el campo teórico, centra su potencial en la posibilidad de reflexión más profunda sobre las acciones humanas en el contexto proyectado, con la intención de criticar comportamientos y reacciones de la especie. En ambos casos, el elemento transversal se encuentra en la imbricación de fuerzas ocultas y sobrenaturales con la realidad palpable.

Como tercer rasgo distintivo, los escritos de ciencia ficción se caracterizan por la importancia de la idea que tratan de representar, donde el desarrollo narrativo se encuentra más centrado en el mensaje que en la construcción poética o lírica, por supuesto con excepciones en estilos narrativos particulares de los autores. La intención de la ciencia ficción por ende se encuentra en suscitar la reflexión del lector sobre distintas causas y consecuencias de los mundos especulados, lo cual "apela a la racionalización del lector antes que a su sensibilidad" (Rodríguez, 2015). Dicho de otra manera, la ciencia ficción se preocupa más por el contenido de lo que se narra que de la forma en que esta es contada, dando prioridad a la acción en donde todo acto está enteramente justificado desde su idea central. Aunado a esto, la hiperbolización de elementos sociales humanos para ilustrar la idea representada sirve de vehículo para motivar la reflexión vinculada al género, elemento por el cual, la ciencia ficción "como género no metaforiza, de hecho insiste en afirmar que lo que sucede dentro de ella no es real. Pese a lo anterior, toma elementos de la realidad, los hiperboliza y plantea inquietudes a partir de ellos" (Moreno, 2009, como se citó en Rodríguez, 2015). Al dotar la realidad de exageraciones en torno a cotidianidades que pueden llegar a tener impactos nocivos en la humanidad como especie, el autor del género intenta presentar inquietudes lo más cercanas posibles a la realidad, que hagan al lector repensar el rol de avances tecno científicos y acciones humanas en los cambios históricos de la especie

Finalmente, y debido a la espectacularidad de sus ilustrativas descripciones hechas sobre los avances humanos en sus narraciones, la ciencia ficción posee un efecto visual encantador y atractivo para el lector, maravillando y generando admiración, en gran medida por la posibilidad de observar universos nuevos y fantásticos, seres de otras dimensiones y culturas inexploradas, que generan sorpresa y encanto entre sus espectadores. Es así como esta característica particular hace que el género sea especialmente atractivo para jóvenes y niños, dada su espectacularidad en la representación narrativa.

5.4.2 CIENCIA FICCIÓN EN COLOMBIA

En contraposición a lo ocurrido de manera globalizada con el género especulativo, la ciencia

ficción ha estado históricamente bajo un manto de anonimato y difusión tímida de sus producciones en el país. Según Bastidas (2012), una de las razones de la poca divulgación de narraciones encasilladas en el género es la ausencia de una tradición cultural sólida construida alrededor de la promoción y publicación de historias, aunada ésta a la tardía llegada de avances científicos al país, especialmente durante la segunda mitad del siglo XXI, como motores de inspiración para su escritura. Como rasgo particular, la popularidad de la ciencia ficción está extrañamente ligada a su divulgación en los países llamados del primer mundo, quizá especialmente por su contacto inmediato con las consecuencias de los hallazgos tecno-científicos. Estas obras sin embargo tuvieron impacto en países latinoamericanos como Argentina, Chile, Cuba o México, pioneros de la escritura del género en el continente, mas no de igual forma en Colombia. En nuestro país, la historia alrededor del género inicia muy tímidamente con narraciones escritas al final del siglo XIX, y comienzos del siglo XX, donde textos solamente recuperados de manera reciente tuvieron un espacio en la literatura local: "Viajes interplanetarios en zepelines que tendrán lugar el año 2009 (1936), de Manuel Francisco Silger; Una triste aventura de 14 sabios (1928), de José Félix Fuenmayor; y Barranquilla 2132 (1932), de José Antonio Osorio Lizarazo" (Bastidas, 2012), son algunos de los textos que representan la narración especulativa a inicios del siglo XX. Pero quizá su origen más puntual se encuentra en el cuento "Bogotá en el año 2000" escrito por Soledad Acosta de Samper (1905), el cual refleja una percepción del rol de la mujer en una sociedad de corte eminentemente futurista.

Sin embargo, y a pesar de estos esfuerzos de la nación por incursionar en la ciencia ficción, el género pareció desaparecer a mediados del siglo XX, siendo relegado a manifestaciones literarias dirigidas exclusivamente a población juvenil. Fue solo hasta la incursión del escritor barranquillero René Rebetez tanto en su rol como escritor como desde la promoción del género que la ciencia ficción empezó a tener más notoriedad en el contexto cultural y literario colombiano. Influenciado por los movimientos de los años 60 y 70 en la ciencia ficción mundial, su estilo particular en obras del género como "Ellos lo llaman amanecer y otros relatos (1996)", le dio a las creaciones narrativas especulativas en el país la posibilidad de tener por primera vez un sabor característico, al ser él quien "insertó cierto tono místico en la ciencia ficción del país, tono que no ha dejado de acompañar al género durante años" (Bastidas, 2017). Pero quizá su contribución más grande se encuentra vinculada con uno de los hitos significativos del renacimiento del género en el nuevo siglo, y es su aporte como gestor cultural y promotor de este tipo de narración materializado en la antología recopilatoria de cuentos "Contemporáneos del porvenir", la cual es descrita a continuación por Bastidas (2012):

Contemporáneos del porvenir es una antología dirigida (selección y prólogo) por

el escritor colombiano de ciencia ficción René Rebetez. El libro está conformado por diecinueve cuentos cortos y tres poemas. Algunos de estos textos fueron extraídos del concurso "Bogotá, una ciudad que sueña" (concurso del que Rebetez fue jurado), a los cuales se añadieron otros recopilados posteriormente.

Esta antología revitalizó e hizo notoria la producción del género en el país, al incluir a distintos autores de tradición que escribían con regularidad relatos adscritos a la ciencia ficción. Adicionalmente, el rol de Rebetez como promotor cultural se complementa con la creación de la revista Crononauta, publicación icónica que promovió la escritura de ciencia ficción por medio de concursos y artículos en torno a su análisis y divulgación. Otro de los eventos significativos en la narrativa histórica de la ciencia ficción colombiana se encuentra en la obtención del premio Universidad Politécnica de Cataluña especializado en el género de la novela escrita por el autor colombiano Luis Noriega "Iménez (1999)", lo que no solo hizo visible el desarrollo del género en el país, sino la calidad de las narraciones elaboradas. Esta historia es reflejo del cambio que tuvo lugar en la narración del género en Colombia, al plantear ésta dudas sobre el poder estatal y la configuración del sujeto social donde "a partir de una serie de referentes estéticos, retoma espacios, personajes y problemáticas propias de la ciencia ficción de décadas anteriores y las revalúa desde una nueva visión adscrita a las problemáticas propias de una sociedad de cambio de siglo" (Bastidas, 2012).

Estos momentos han sido cruciales para el actual estado de la ciencia ficción en el país, la cual si bien se encuentra todavía en estado incipiente y de renovación, renace gracias a la consolidación de espacios nuevos de difusión, grupos universitarios de discusión, publicaciones, librerías y editoriales que toman la batuta en la construcción de una nueva generación de escritores. Algunas de las iniciativas son aquí descritas por Bastidas (2015):

Por sólo enumerar algunas de estas iniciativas podemos nombrar a "Proyecto Líquido" en Medellín, encargado de organizar anualmente el encuentro "Fractal"; el grupo de estudios de ciencia ficción "Cienciaficcionarios" en Bogotá; la publicación de la serie Prehistoria de la Ciencia Ficción colombiana de Laguna Libros; la edición de la revista Cosmocápsula, desarrollada en Montería; o los encuentros "La invasión del monstruo de los manguos galácticos" en Cali.

Adicional a esto, la publicación de obras en la última década, como la novela "Razones para destruir una ciudad" de Ballesteros (2010), y "El clon de Borges" de Burgos (2010), así como la reedición de obras clásicas del género como la ya mencionada "Iménez" de Noriega en 2011, proyectan al género

como una opción potencial para un nuevo enfoque de la literatura colombiana para el nuevo siglo.

Para sintetizar, lo que hace significativo a la ciencia ficción es la forma en que el escritor proyecta una visión especulativa de la sociedad a través de una cuidadosa construcción de los elementos narrativos particulares, los cuales son a su vez influenciados por el impacto de la ciencia y la tecnología que suscitan reflexión sobre las consecuencias en la humanidad. Esto por supuesto, contribuyó a una comprensión compleja de sus rasgos narrativos y potencialidades creativas, lo que da luces sobre la forma en que estas se pueden interrelacionar con representaciones narrativas transmedia para generar universos complejos de significado, uno de las particularidades de esta propuesta de grado.

5.5 POSTURA PEDAGÓGICA: CONSTRUCTIVISMO

Diferentes posturas sobre el aprendizaje han sido desarrolladas en el campo de la psicología con el fin de explicar el proceso de desarrollo del conocimiento en los seres humanos. Aunque a lo largo del último siglo muchos paradigmas en el aprendizaje se han posicionado como referentes dominantes en los procesos educativos, la comprensión del sujeto y su importancia sustancial en el aprendizaje han dado un giro en los últimos 60 años, promoviendo distintas vertientes y estrategias metodológicas influenciadas por esta visión integradora y activa del aprendizaje. Para esta propuesta de grado, la pertinencia de tomar como referente una perspectiva que haga referencia a aprendizajes significativos, contextualizados y colaborativos, que involucre una interacción con el entorno para construir un significado mediado por la cultura, la comunidad, las prácticas y los símbolos sociales es vital, con aras de promover un aprendizaje autónomo y relevante para el sujeto. Por esta razón surge el constructivismo en el horizonte como una guía para su estructuración significativa, entendido más como una perspectiva educativa “cuyo objetivo tácito o explícito es el de servir como marco de referencia para la acción práctica” (Ríos, 1999).

Desligándose de la aparente tendencia en boga del constructivismo como moda en las instituciones educativas, donde muchos educandos se precian de emplear características metodológicas y didácticas en gran medida influenciados por ciertas características paradigmáticas de esta perspectiva, el valor real de esta postura radica en su comprensión como corriente educativa que agrupa distintas aproximaciones a los procesos de desarrollo del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, enraizadas en la formulación de modelos de explicación sobre el aprendizaje propuestos durante el Siglo XX. Particularmente, el origen de esta perspectiva está en las teorías de la

epistemología genética piagetiana, que hacen particular referencia al conocimiento y su relación con el aprendizaje. Haciendo contrapeso a posiciones de corte epistemológico más empiristas, el psicólogo francés propuso que el conocimiento es producto de la relación entre el individuo y el entorno en el que se desarrolla, ya que este, “al actuar sobre la realidad va construyendo las propiedades de ésta, al mismo tiempo que estructura su propia mente” (Araya et al, 2007).

En sus postulados sobre el desarrollo y aprendizaje, Piaget afirma que el aprendizaje se da por medio de la interacción activa de los sujetos, en donde procesos como la manipulación de los objetos, la acción, el razonamiento o la imaginación promueven la construcción de conocimiento, lo que pone en el centro del proceso de aprendizaje al individuo. No obstante, a pesar del papel principal del sujeto, es el medio y el contexto el que no solo promueve y estimula el aprendizaje, sino que en gran medida determina la relevancia de los aprendizajes, ya que “un sujeto activo que interactúa con el entorno y que, aunque no se encuentra completamente constreñido por las características del medio o por sus determinantes biológicos, va modificando sus conocimientos de acuerdo con ese conjunto de restricciones internas y externas” (González y Pons, 2011). Como consecuencia de esto, el conocimiento es visto como una construcción individual desde la interrelación y la experimentación con el medio, donde el vínculo entre saberes iniciales y nuevos saberes dan lugar a una nueva estructura de significaciones de la realidad.

A partir de esta génesis piagetiana, distintos enfoques, posturas y definiciones han sido formuladas, originando así una corriente del pensamiento constructivista que las ampara bajo el principio fundamental del aprendizaje centrado en el sujeto y su interacción con el contexto. Como lo mencionan Araya et al (2007), “al hablar de constructivismo se está haciendo mención a un conjunto de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas que junto con poseer un cierto acuerdo entre sí, poseen también una gama de perspectivas, interpretaciones y prácticas bastante diversas”. Para este trabajo, e influenciado por la definición propuesta por Ríos (1999), el constructivismo es entendido como una perspectiva educativa, basada en las teorías del conocimiento de origen piagetianas, que pretende dar una explicación a la forma en la que llegamos a conocer, donde el sujeto es un participante activo que, soportado por agentes mediadores de distinta naturaleza, crea relaciones entre su conocimiento previo, construcciones culturales particulares y nuevos conocimientos, dando así lugar a reestructuraciones cognitivas que significan constantemente su comprensión del mundo y la realidad.

5.5.1 CARACTERÍSTICAS DEL CONSTRUCTIVISMO

Para hablar de las características del constructivismo, haremos referencia a su concepción epistemológica. Para los enfoques constructivistas, los sujetos transforman su conocimiento a través de la interacción con el entorno; dada su naturaleza exploradora, y de la mano de capacidades innatas, los individuos al interactuar con su medio construyen estructuras internas del pensamiento, entendidas como reestructuraciones de constructos previos que son reorganizadas por su relación con las nuevas lecturas del entorno. En este sentido, es de vital importancia la manera en que los conocimientos de cada individuo están vinculados a experiencias de aprendizaje previas. Cómo Alfaro et al (2007) referencian, “el sujeto parte de los conocimientos que tiene para la construcción de nuevos significados, lo que convierte al proceso de aprendizaje en un desarrollo activo”.

Esta forma de percibir la construcción del conocimiento, vinculada a la exploración, la relación con el entorno y la experiencia, pone sobre la mesa la pluralidad de formas de conocer que cada individuo experimenta, mediadas por las condiciones culturales y sociales particulares de su entorno, así como por los lazos creados a partir de la interacción. Cada experiencia en el aprendizaje es por ende significativa, contextualizada en un ambiente con características que influyen en la construcción de nuevo conocimiento. Y al ser una experiencia particular influenciada por relaciones colectivas, surge una variedad de visiones de la realidad producto de los procesos de negociación social de cada individuo, ya que estos “pueden utilizar los recursos simbólicos de su contexto social e histórico para formular teorías viables o ficciones útiles que le permitan negociar su entorno” (Araya et al, 2007). En otras palabras, la condición existencial e intrapersonal del conocimiento, al ser una construcción particular, lleva a una proliferación de realidades diversas, donde no existe una verdad certera, sino un reconocimiento de una realidad personal.

Las posturas constructivistas que giran en torno a esta concepción epistemológica, en términos generales parten de las siguientes características:

- El conocimiento es un proceso dinámico y particular de interacción, donde la realidad externa es interpretada y reconstruida de forma intrapersonal durante la actuación instintiva del sujeto sobre la esta con el fin de obtener información que garantice su supervivencia.
- Para comprender la realidad, los aprendizajes y las experiencias deben darse por el contexto en el cual el individuo se encuentra imbuido, donde se construye una relación dinámica entre sujeto y objeto mediada por el entorno que dota a la experiencia de significado para el individuo.

- Para que exista un proceso de aprendizaje debe haber un conflicto cognitivo de orden interno en el individuo, donde ocurra una reconstrucción o transformación de las estructuras mentales a través de procesos de confrontación, contradicción, búsqueda de respuesta y soluciones, las cuales son producto de la interacción dada entre la estructura previa y el nuevo conocimiento.

5.5.2 CORRIENTES DEL CONSTRUCTIVISMO

Aunque, como ya fue mencionado anteriormente, existen distintas posturas bajo el amparo de las ideas constructivistas, para este trabajo de grado consideraremos la clasificación propuesta por González y Pons (2011), que recogen las ideas que servirán de referente pedagógico. Es importante mencionar que, dentro del marco constructivista, existen tendencias que dan prioridad a ciertas formas de construir el conocimiento, unas de corte más individual y otras que ponen en el centro a la construcción social como eje epistemológico. Por esto, las corrientes más relevantes para este trabajo son, el **constructivismo cognitivo** recogido de las teorías del desarrollo de Piaget, el **constructivismo sociocultural** relacionado con las ideas y planteamientos de Vigotsky; **socio-constructivismo, y el constructivismo social** de Berger y Luckmann (2001), el cual será con más precisión el enfoque a utilizar en esta propuesta. Cabe aclarar que esto no significa que serán dejado de lado elementos relevantes de las otras corrientes; por el contrario, se utilizará el constructivismo social como base enriquecida por características de otras visiones constructivistas para abrir paso a una postura más integradora.

5.5.3 CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

Originado en las teorías Vygotskianas sobre el aprendizaje, el constructivismo social hace referencia a la influencia que tiene el contexto y el medio en la transformación del conocimiento del individuo, donde este pasa a ser un actor social que se ve influenciado por mediadores del entorno en su aprendizaje. Para este enfoque, las elaboraciones mentales tienen lugar en los procesos de intercambio social, lo que sería reflejo de un quehacer social como producto de la interacción con otros individuos en el medio, por ende convirtiendo a la realidad percibida en una construcción de orden social.

Dentro de los elementos diferenciadores de las teorías propuestas por Vygotsky y Bandura se encuentran la importancia crucial del medio y la cultura donde se ubica el individuo, así como el rol importante de las herramientas simbólicas que se dan en dichos contextos, y que son de igual manera mediadores relevantes en el aprendizaje. Partiendo de las relaciones entabladas con el entorno y del desarrollo de mecanismos facilitadores de estas interrelaciones, dentro de las cuales el lenguaje se

cuenta como primordial instrumento, el individuo construye un conocimiento que será una representación del mundo externo. González (2012) hace una referencia más particular sobre esta concepción epistemológica:

Para aprender se necesita de un entorno cultural, ya que es un proceso social. La construcción de aprendizajes necesita de la interacción con otros y con el entorno. El conocimiento generado será, entonces, el reflejo del mundo externo influido por la cultura, el lenguaje, las creencias, la enseñanza directa y las relaciones con los demás. Los trabajos de Vygotsky y Bandura son claros referentes de este tipo de constructivismo.

Para el constructivismo social, el sujeto sigue siendo el centro del proceso de aprendizaje a través de su acción sobre el entorno, el cual, empero de ser pasivo, es activo y propone una negociación de significaciones por medio de interrelaciones y la comunicación simbólica. Esto se da por supuesto partiendo de los conocimientos que tiene el sujeto sobre el mundo que lo rodea, y que serán reestructurados bajo la influencia activa del medio, transformando al proceso de adquisición de conocimiento de una figura intrapersonal a una forma interpersonal y de relación. Como consecuencia, la importancia de lo aprendido por el individuo será determinada por la cultura y las condiciones sociales que lo rodeen, dando así lugar a aprendizajes significativos y al desarrollo de habilidades y destrezas estimuladas por el entorno. Es en este sentido que la cultura y todo lo que esta abarca se convierte en el medio de promoción de aprendizaje principal, al estar esta “constituida principalmente de un sistema de signos o símbolos que median en nuestras acciones” (González, 2012).

Uno de los elementos constitutivos primordiales del aprendizaje en el constructivismo social es la acción que tienen elementos mediadores como materialización de los sistemas de signos culturales en la transformación del conocimiento, donde estos “facilitan la construcción colaborativa de conocimientos y valores socialmente respaldados” (González, 2012). Los mediadores son aquellos sujetos parte del entorno particular que promueven el desbalance cognitivo en el sujeto para abrir paso a una transformación del conocimiento situada en el contexto cultural; estos mediadores, dentro de los que se pueden enumerar familia, instituciones, amigos, y por supuesto docentes y educadores, a través de los intercambios de significado dados en la interrelación con el sujeto, logran las modificaciones de las estructuras mentales internas de manera interpersonal, lo que hace que la acción social sea fundamental en el aprendizaje. Por esta razón, la mediación representa un proceso cultural activo de inmersión e intercambio de conocimiento del sujeto que propicia nuevos aprendizajes por medio de la modificación tanto de la estructura interna como la

estructura de las relaciones interpersonales del contexto.

5.5.4 CONSTRUCTIVISMO EN EDUCACIÓN

Teniendo en cuenta para esta propuesta la perspectiva constructivista que toma elementos de los diferentes enfoques surgidos dentro de ella, y empleando como referencia al constructivismo social, es importante hacer un recuento de esta postura en la educación. Teniendo sus orígenes como fue mencionado anteriormente en las teorías del desarrollo de Piaget y Vygotsky, y basada en la metáfora del **aprendizaje como construcción de significados** (Mayer, 1966, como se citó en González y Pons, 2011), la educación toma esta comprensión del desarrollo para llevarla a los procesos de instrucción organizados y planeados que atañen al aprendizaje en la escuela. Al percibir a la educación como uno de los mecanismos sociales encargados de insertar a los individuos en las dinámicas de sociedad a través de una sistemática colaboración que facilite el acceso a unos conocimientos particulares y culturales, los cuales “se consideran esenciales para integrarse en la sociedad en la que se encuentran inmersos, de una manera activa, constructiva y crítica (González y Pons, 2011)”, surgen en el abanico del constructivismo posturas educativas que pretenden evidenciar la eficacia en el aprendizaje y adquisición de conocimiento de la imbricación de visiones socioculturales y lingüísticas con modelos de corte más cognitivo, donde el lenguaje y los procesos sociales en el salón de clase se posicionan como elementos ineludibles en el desarrollo.

Desde las ideas extraídas de la teoría de Piaget, donde la acción en la construcción de conocimiento por parte del individuo son el centro de atención del aprendizaje, se edifican propuestas diversas enmarcadas dentro del movimiento constructivista de la educación, en el cual se percibe una coordinación evidente de las perspectivas social y cognitiva entendidas como “una visión interaccionista de los procesos colectivos y compartidos que tienen lugar en el aula y una perspectiva psicológica, consistente en una visión constructivista cognitiva de la actividad individual de los alumnos mientras participan en esos procesos compartidos”(Coob y Yakel, 1996, como se citó en González y Pons, 2011). Como consecuencia, la educación es objeto de transformación en sus procesos pedagógicos y didácticos, ya que al dejar de lado teorizaciones descontextualizadas para los estudiantes como corazón de la enseñanza, se abre la puerta a la necesidad de la utilización de contenidos significativos escolares para la vida de los individuos que hagan que estos “sientan curiosidad y la reivindicación del espíritu investigativo, crítico, creativo y autónomo, como metas fundamentales del proceso educativo.” (Ríos, 1999). Esto, por supuesto, considerando al constructivismo como un movimiento o perspectiva que, partiendo de la condición socializadora de la educación escolar, “integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo

en torno a los principios constructivistas” (González, 2012).

5.5.5 PROCESO CONSTRUCTIVISTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: CONTEXTO, MEDIADORES Y FACILITADORES

Los movimientos descritos en este apartado han apuntado hacia una concepción integradora, planificada y activa de la educación, donde a diferencia de otras experiencias de aprendizaje, estas están diseñadas con unas intencionalidades particulares que dan mayor significancia al acto de aprender, siempre dentro del marco del involucramiento de saberes y formas culturales contextualizadas en el entorno del aprendiz. Al concebir como ejes primarios a la participación activa con el medio y a la implicación personal en la elaboración de conocimiento, los procesos educativos en la escuela deben promover efectivas y significativas relaciones entre el sujeto, los contenidos a aprender y el facilitador de las experiencias de aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje y la enseñanza en la escuela están orientados hacia el desarrollo individual de lo que Brown y Cole (2001, como se citó en González y Pons, 2011) denominan como proceso de cognición situada, el cual se da en el aprendiz gracias a una interrelación compleja entre la cultura, la actividad individual, los significados y herramientas culturales, los conocimientos a elaborar, y las relaciones que estos factores entablan:

En la cognición situada los elementos implicados en el proceso de construcción del conocimiento son: el sujeto que construye el conocimiento, los instrumentos utilizados en la actividad, de manera especial los de tipo semiótico, los conocimientos que deben ser construidos, una comunidad de referencia en la que la actividad y el sujeto se insertan, un conjunto de normas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad y un conjunto de reglas que establecen la división de tareas en la actividad conjunta.

Como resultado, el movimiento constructivista considera vital la integración de tres elementos catalizadores en la promoción de procesos efectivos de enseñanza-aprendizaje, impulsados éstos por las valoraciones y motivaciones que en los individuos puedan generar: el contexto, los agentes mediadores y los agentes facilitadores.

En primer lugar, el contexto entendido como la relación que entabla el sujeto con los componentes del entorno dentro del cual a su vez existen determinados códigos culturales y sociales, se sitúa como un aspecto crucial en el desarrollo del aprendizaje. Estos procesos de transformación del conocimiento son directamente impactados por los códigos hallados en el medio particular del individuo, donde este “dependiendo de su contexto tendrá una

serie de habilidades y conocimientos desarrollados, estrechamente vinculados con sus intereses” (González, 2012). Estas motivaciones son esenciales a la hora de establecer cuerpos de experiencias de conocimiento que serán empleados en la educación, ya que son los que darán real sentido al aprendizaje del individuo.

El intercambio social localizado que tiene lugar en el entorno del sujeto promueve dos tipos de procesos de aprendizaje interrelacionados: uno a nivel interpersonal, en las relaciones con los individuos, y otro a nivel intrapersonal, donde las estructuras mentales son enriquecidas y modificadas al generar conexiones con las nuevas experiencias. Para esto es fundamental la interacción con los agentes mediadores, entendidos como sujetos que hacen parte del contexto particular y que a través de las diversas formas de interacción que se anclan con las construcciones previas edifican nuevo conocimiento. Ríos (1999) menciona que “la intervención educativa de los demás tiene un sentido y una intencionalidad marcada por la cultura, los valores y el contexto”. Por ende, como representantes de las significaciones y símbolos de la cultura particular, las relaciones con los agentes mediadores son significativas experiencias de conocimiento que difieren en gran medida de las proporcionadas por la escuela, esencialmente por las intencionalidades no premeditadas y de orden más casual y natural. Esto hace de este aprendizaje más contextualizado y real, aunque algo menos planificado y espontáneo.

Por otro lado, la necesidad de que coexistan experiencias planificadas y premeditadas que busquen como objetivo la obtención de habilidades particulares con fines de inserción en el sistema social particular del sujeto hace que la educación y la escuela agentes importantes en el desarrollo del individuo. El docente, por ende, es entendido como el agente facilitador del aprendizaje, ya que a través de la planeación de situaciones que simulan el contexto real, y con objetivos en términos de desarrollo de habilidades, logra promover oportunidades de obtención de conocimiento significativas para el aprendiz. Como lo dicen González y Pons (2011), “para el constructivismo la influencia educativa debe entenderse en términos de ayuda encaminada a mejorar los procesos vinculados a la actividad constructiva del alumno y tiene por finalidad generar la necesaria aproximación entre los significados que construye el alumno y los significados que representan los contenidos curriculares”. Así el maestro debe propender por hacer evidente cómo la utilización de una estructura previa del conocimiento genera contradicciones e incertidumbres que abren camino a nuevos aprendizajes. En este sentido, cobra vital importancia el rol de un buen facilitador y mediador, que no proporcione respuestas, sino que en su lugar de pistas, genere duda, promueva la investigación, ejemplifique, nutra el análisis y muestre oportunidades de crear conocimientos significativos. Por esto, como lo enuncia Ríos (1999), “el reto de los profesionales de la educación es justamente

lograr que estos datos e informaciones se conviertan en conocimientos que el estudiante pueda incorporar a su acervo y aplicar con provecho. En definitiva, hay que organizar una metodología integradora, activa y participativa en la que se desarrollen la iniciativa y la creatividad del aprendiz.”

En conclusión, la contribución de este apartado está vinculada a la visión compleja de una corriente pedagógica que se adapte a las necesidades del contexto durante la elaboración de la propuesta pedagógica. Aunque este trabajo está amparado bajo postulados constructivistas de orden social, a fin de cuentas “el mejor enfoque será el que más se adecúe a la gran variedad de situaciones potenciales del proceso educativo; es decir, dependerá del contexto y del momento” (Ríos, 1999), característica que en sí es una representación del movimiento constructivista. Es sin embargo crucial asumir desde la postura docente la mediación como arma para promover aprendizajes significativos, dejando el protagonismo a un lado, y dándole un rol activo, contextualizado e interrelacionado al aprendizaje al individuo. Esto por supuesto, requiere de una preparación exhaustiva del docente para poder tener la mejor formación a la hora de orientar el aprendizaje (González, 2012).

6 PROPUESTA PEDAGÓGICA

En este capítulo se hace una presentación detallada sobre la propuesta pedagógica que da sentido al presente trabajo de grado. Se hará una descripción de la propuesta, la pertinencia con respecto a la situación problema, los propósitos y el diseño didáctico, para dar al final orientaciones pertinentes para la aplicación del producto, en este caso el ambiente virtual de aprendizaje, en el contexto real.

6.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La presente propuesta pedagógica está relacionada con la construcción de un ambiente virtual de aprendizaje de nombre **Galaxia Ciencia-ficcionalados** que promueve la construcción narrativa transmedia de la ciencia ficción colombiana, teniendo como referencia conceptos relacionados con la narración, la ciencia ficción y la transmedia, y que se apoya en el análisis literario de dos cuentos de escritores colombianos: *Rally Llanero* de Luis Cermeño y *Los huesos de Darwin* de Miguel Ángel Manrique. Para la producción de las narraciones transmedia se tomó como eje central la construcción de una historia original colaborativa en el género, que posteriormente será expandida por medio de diferentes formas textuales. Para esto, el ambiente virtual de aprendizaje se emplea como escenario de interacción, de trabajo colaborativo y de acceso a

recursos relacionados con la ciencia ficción, para de esta manera promover la integración de las tecnologías de la información a la clase de Lengua y literatura. Para el diseño didáctico del ambiente, se tuvo como base la estructura de unidad de indagación propuesta para el programa de años intermedios del IB (IB, 2014), haciendo salvedad de su adaptación en terminología para ser usado en otros contextos.

Para acceder al ambiente virtual, hacer [click aquí](#), y seguir las indicaciones sugeridas en el Anexo D.

6.2 PERTINENCIA CON RESPECTO A LA SITUACIÓN PROBLÉMICA

El problema de esta propuesta de grado está relacionado con la poca integración explícita de las tecnologías de la información con las metodologías didácticas del área de Lengua y Literatura en el Gimnasio Los Portales, un aspecto demandado por el mundo contemporáneo en pro de una reformulación de los paradigmas educativos más significativos dentro de la sociedad de la información. En coherencia con la búsqueda de una respuesta, el ambiente virtual de aprendizaje surge como opción para hacer una transición natural y significativa hacia la consolidación de la relación de la educación con la tecnología, dadas sus posibilidades de innovación didáctica en la enseñanza de la Literatura. Estas potencialidades se encuentran materializadas en las diversas formas de representación narrativa, las oportunidades que brinda desde los canales para fomentar trabajo colaborativo significativo y relacionado con el contexto, y la manera en que este nuevo ambiente responde a las demandas de una educación más enfocada a la construcción colectiva y reflexiva del conocimiento.

6.3 PROPÓSITOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

6.3.1 GENERAL

- Promover la producción narrativa transmedia en ciencia ficción colombiana a través de la utilización de un ambiente virtual de aprendizaje que integre distintas formas narrativas construidas colaborativamente.

6.3.2 ESPECÍFICOS

- Proporcionar herramientas de aprendizaje para la integración de distintas formas narrativas (cuento, cómic, cortometraje) en la construcción de un universo narrativo transmedia en ciencia ficción.

- Utilizar herramientas y medios de representación relacionados con las tecnologías de la información y comunicación que promuevan el análisis literario de textos de ciencia ficción colombiana.
- Fomentar el trabajo colaborativo y la indagación a través del diseño de actividades relacionadas con la construcción narrativa transmedia de ciencia ficción.

6.4 COMPETENCIAS, CAPACIDADES Y POTENCIALIDADES

Para la formulación de las competencias se tuvieron como referencia los estándares por competencias en Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015), y las disposiciones curriculares en habilidades del IB en Lengua y Literatura para los grados séptimo.

Análisis y comprensión textual

- Identifico y explico el contenido, el contexto, el lenguaje, la estructura, la técnica y el estilo de textos relacionados con la ciencia ficción colombiana.
- Justifico mis opiniones e ideas al hacer análisis de las características de la ciencia ficción en narraciones locales utilizando ejemplos, explicaciones y terminología extraídos de los textos.
- Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal en torno a la ficción especulativa.

Organización y coherencia

- Organizo opiniones e ideas de manera coherente y lógica en análisis literarios.
- Uso herramientas de formato y tipo textual para crear un estilo narrativo adecuado al contexto y la intención de la ciencia ficción.
- Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información relacionada con la ciencia ficción para construir textos narrativos y argumentativos.

Producción textual

- Produzco textos que demuestren razonamiento, imaginación y sensibilidad relacionados con el género especulativo, estableciendo nexos intertextuales y transmediales.

- Exploro y considero nuevas perspectivas e ideas derivadas del contexto personal en el proceso creativo.
- Realizo elecciones de estilo en términos de recursos literarios y visuales para generar un efecto en el destinatario.

Comunicación y Uso del Lenguaje

- Uso un vocabulario, estructuras sintácticas y formas de expresión apropiados y variados.
- Uso técnicas de comunicación y medios no verbal apropiados.

6.5 CONTENIDOS Y OBJETOS DEL CONOCIMIENTO

Género literario: Ciencia ficción colombiana

Narraciones: *Rally Llanero* de Luis Cermeño y *Los huesos de Darwin* de Miguel Ángel Manrique

Medios de representación: Cuento corto - historieta - video narrativo (cortometraje) - representaciones transmedia

Elementos literarios: Condicional fáctico - escenario y personaje - trama y conflictos - ciencia como elemento en la narración de ficción.

Temas: Realidades posibles - tecnología y ciencia en la sociedad - ciencia ficción para el contexto colombiano.

6.6 ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN

Nombre del ambiente virtual: Galaxia cienciaficciones

En primer lugar, la plataforma elegida para la presentación del **ambiente virtual** es el LMS de **Moodle** en su versión 3.3., que permite hacer una apropiada organización de recursos y realizar un manejo de la información relacionada con los estudiantes y su progreso en el proceso de aprendizaje. Como referencia para la construcción, el ambiente está diseñado como recurso didáctico y de interacción fuera y dentro del aula para una **unidad de indagación** vinculada con el análisis literario de la ciencia ficción con elementos de la producción especulativa del país. Esta unidad está destinada a ser aplicada en **un bimestre** en 16 sesiones de 2 horas que se distribuyen a lo largo de 8 semanas (ver Tabla 2). Para elementos de estructura, el ambiente virtual de aprendizaje se encuentra organizado en cuatro **ejes temáticos** principales relacionados con el ciclo de indagación, con denominaciones ligadas al concepto literario principal: **la ciencia ficción**. Estos ejes temáticos son conocidos para la propuesta como **planetas de la galaxia**, y hacen parte de un menú principal que, aparte de tener esta división, da acceso a la unidad didáctica del curso, a la bibliografía empleada, el mapa de trabajo y algunos canales de comunicación importantes.

Cada planeta o eje temático tiene disponibles unas misiones entendidas como la organización temática, de recursos y actividades de aprendizaje, y que apuntan a ser distribuidas en las sesiones de clase como recurso de referencia (Ver sesiones de aplicación en el punto 6.10. Protocolos de aplicación). Dentro de cada misión se puede encontrar un número de pasos y actividades, adicional al material de consulta y de referenciación. Los planetas y su división por misiones es la siguiente:

Tabla 2. Distribución ambiente virtual de aprendizaje "Galaxia Ciencia-ficcionados"

Nombre eje temático	Ciclo de indagación	Número de misiones	Tiempo en semanas
Planeta 1: Tech sci-fi: Mundo de la ciencia ficción	Indagación	4 misiones	2 semanas
Planeta 2: Redragon cyberworld. Mundo de la narración	Apropiación	4 misiones	2 semanas
Planeta 3. Time shifting: Planeta de expansión narrativa	Acción	4 misiones	3 semanas
Planeta 4. Home base. Planeta local y de asentamiento	Reflexión	4 misiones	1 semana

Fuente: elaboración propia (2020)

Como fue ya mencionado, cada planeta tiene una división por sesiones de clase conocidas para efectos del ambiente como **misiones**, y que cierran en una misión final a manera de actividad de cierre del planeta o eje temático. Como elemento importante y rasgo distintivo se encuentran los espacios de interacción y colaboración conjunta, que no sólo toman sentido desde la perspectiva del desarrollo de habilidades de trabajo cooperativo, sino también de la construcción integradora de los universos narrativos transmedia.

Como elementos particulares, las sesiones tendrán algunos de los siguientes recursos de aprendizaje:

- Un texto introductorio como abre bocas al momento particular.

- Un texto bases que servirán de referente teórico (La organización temática será presentada en el apartado de componentes y características).
- Videos como recursos de apoyo que serán utilizados como complementos teóricos de los conceptos abordados.
- Foros de participación y de trabajo colaborativo relacionados con las temáticas a desarrollar.
- Espacios de interacción para preguntas y dudas.
- Actividades interactivas de afianzamiento del aprendizaje
- Actividades formativas de cierre del momento.

Los textos a analizar y a emplear recurso didáctico base para el análisis literario son:

- Rally Llanero de Luis Cermeño
- Los huesos de Darwin de Miguel Ángel Manrique

Junto a estos dos textos, se utilizaron recursos originales de información y textos complementarios tomados de fuentes reconocidas en el ámbito de la ciencia ficción y la educación. Recursos tales como entrevistas, videos, cortos sobre el género, entre otros, son también empleados en el proceso de aprendizaje.

Presentación y metáfora ambiente virtual de Aprendizaje: Teniendo en cuenta el concepto de metáfora en Ambientes Virtuales de Aprendizaje, donde este simula una situación que contextualiza y ambienta el espacio utilizando una temática relacionada con lo conceptualmente abordado, la metáfora utilizada es la de viaje por el espacio guiado por un avatar encargado de guiar la exploración. Este avatar en forma de astronauta tiene como función explicar las tareas a realizar, dar pasos para el trabajo en el ambiente virtual, y dar unas guías para el aprendizaje y el desarrollo de las tareas propuestas. La iconografía utilizada está relacionada con imágenes comunes del género de la ciencia ficción, y el lenguaje utilizado está relacionado con instrucciones estilo viaje.

6.7 COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS

Como base de diseño curricular, este ambiente virtual de aprendizaje está construido desde el enfoque de unidad de indagación propuesto por el IB, el cual se encuentra descrito más particularmente en la guía de Lengua y Literatura (IB, 2014). La construcción de una unidad de indagación sigue los siguientes pasos, teniendo como referencia los términos sugeridos por el Bachillerato Internacional:

- Elección concepto clave y conceptos relacionados vinculados con el área de conocimiento, en este caso, Lengua y Literatura (ver Anexo E).
- Selección de un contexto global y una exploración relacionada.
- Con la unión de estos tres componentes, se construye un enunciado, el cual debe ser constantemente referenciado durante el proceso de aprendizaje. El objetivo del trabajo es lograr una comprensión compleja y multidimensional de este enunciado.
- Formulación de preguntas guías para el proceso en tres dimensiones: preguntas fácticas, relacionadas con la recolección de información, preguntas conceptuales, vinculadas con la apropiación a través de generación de conexiones entre contenidos, y preguntas debatibles, que apuntan al desarrollo de pensamiento crítico y creativo en torno a los aspectos desarrollados durante el proceso de aprendizaje.
- Elección de las competencias, las cuales son entendidas como criterios de evaluación al ser integradas con los contenidos particulares.
- Presentación de la actividad sumativa como experiencia de aprendizaje que aplica los aprendizajes en el contexto, y en función de la comprensión del enunciado de indagación.
- Selección de habilidades de aprendizaje a desarrollar durante el proceso. Estas habilidades son un grupo de destrezas propuestas por el IB (2014) para promover el desarrollo y comprensión de las formas en que los estudiantes pueden aprender mejor (ver Anexo E).
- Presentación contenidos específicos que desarrollan las comprensiones conceptuales desde el enunciado de indagación.
- Experiencias de aprendizajes organizadas.
- Evaluaciones formativas como experiencias que valoran en puntos distintos del proceso el progreso con referencia a la comprensión conceptual.
- Posibles adaptaciones en diferenciación.
- Materiales a emplear durante la unidad de trabajo.

Con base en esta estructura curricular, se construyó una unidad de indagación (ver Anexo F). Teniendo en cuenta esta construcción curricular, el ambiente virtual de aprendizaje, como fue previamente descrito, está compuesto por cuatro momentos conocidos como planetas. Dentro de estos planetas se hace una división estructural que responde a los contenidos temáticos y su

organización curricular. De igual manera, cada planeta se encuentra seccionado en actividades de trabajo conocidas como **misiones** encaminadas a consolidar los aprendizajes y hacer valoración del proceso. Estas actividades son evaluadas en relación con las competencias presentadas anteriormente en esta propuesta. Cada misión en los planetas está distribuida utilizando una experiencia interactiva en forma de Presentación Powerpoint de la plataforma de contenidos interactivos Genially, con actividades que se encuentran embebidas y organizadas secuencialmente. De igual forma, tiene espacios de discusión en foros tanto de orden conceptual como técnico. A continuación se hace una descripción de cada momento en el proceso:

PLANETA 1: TECH SCI-FI - MUNDO DE LA CIENCIA FICCIÓN (INDAGACIÓN)

Inicio del proceso de aprendizaje, relacionado con una aproximación inicial al género de la ciencia ficción, sus características y componentes narrativos, así como el análisis de obras que servirán como inspiración para la elaboración de la narración en ciencia ficción colaborativa

CONTENIDOS TEMÁTICOS

Introducción a la ciencia ficción - Características de la ciencia ficción - Ciencia y tecnología en la ficción - Condicional contrafáctico - Subgéneros de la ciencia ficción - Lectura: Rally Llanero de Luis Cermeño.

Introducción. Texto introductorio y formulario conocimientos previos.

Misión 1. Tecnología, ciencia y ficción - Que es la ciencia ficción.

Misión 2. Características de la ciencia ficción - Análisis literario "Rally Llanero" de Luis Cermeño.

Misión 3. ¿Qué es el condicional contrafáctico? - Ejemplos condicional en la literatura y en el texto *Rally Llanero*.

Misión 4. Subgéneros de la ciencia ficción - actividad de indagación.

PLANETA 2: REDRAGON CYBERWORLD - MUNDO DE LA NARRACIÓN (APROPIACIÓN)

Fase ligada a una comprensión más profunda de las características narrativas, los tipos textuales empleados, y los componentes literarios del género, desde el estudio de textos de literatura de ciencia ficción local. Fase encaminada a la consolidación de la historia seminal construida colaborativamente.

CONTENIDOS TEMÁTICOS

Cuento corto y sus características narrativas - Trama, conflictos y momentos - Estructura narrativa - Contexto y escenario narrativo - Personajes y construcción - Narración colaborativa de Ciencia ficción Colombiana - Lectura: Los Huesos de Darwin de Miguel Ángel Manrique.

Introducción. Texto introductorio y formulario conocimientos previos.

Misión 1. Cuento corto y características - Análisis *Los huesos de Darwin* de Miguel Ángel Manrique.

Misión 2. Estructuras narrativas y trama de la historia - Análisis con base en el cuento de *Los huesos de Darwin* - Inicio construcción colaborativa historia de Ciencia ficción.

Misión 3. Análisis y construcción de personajes - Continuación construcción colaborativa Ciencia ficción

Misión 4. Contexto de la historia - Continuación construcción colaborativa Ciencia ficción.

Misión final. "Construcción colaborativa de la historia de ciencia ficción colombiana".

PLANETA 3: TIME SHIFTING. PLANETA DE EXPANSIÓN NARRATIVA (ACCIÓN)

Momento para la aplicación práctica de conocimientos en transmedialidad, las formas de representación textual visuales, y la integración con líneas de tiempo y narraciones subyacentes a la construcción base. Esta fase también está dirigida al desarrollo de habilidades comunicativas y colaborativas más consolidadas para una construcción coordinada de un universo significativo de narraciones de ciencia ficción.

CONTENIDOS TEMÁTICOS

Universos interrelacionados narrativos - Aproximación a las narraciones transmedia - Cómic y cuento corto - Expansión narrativa de la historia de ciencia ficción.

Introducción. Texto introductorio y formulario conocimientos previos.

Misión 1. Presentación historia Ciencia ficción colaborativa - Indagación sobre universos narrativos del género.

Misión 2. Aproximación al universo narrativo transmedia

Misión 3. Cómic y cuento corto.

Misión 4. Posibles integraciones transmediales - difusión de las narraciones transmedia.

Misión final. Planeación universo transmedia.

PLANETA 4: HOME PLANET. PLANETA LOCAL Y DE ASENTAMIENTO (REFLEXIÓN)

Etapa final donde tiene lugar la consolidación del universo transmedia propuesto. Se hace la presentación de las narraciones y la construcción transmedial, para dar paso a la reflexión sobre aprendizajes desarrollados, de aspectos a mejorar, y de futuras formas de proyectar el trabajo hecho en durante la unidad de indagación.

CONTENIDOS TEMÁTICOS

Universo narrativo ciencia ficción colombiana - Proyecciones del trabajo - Autoevaluación y coevaluación

Misión 1. Construcción de universo transmedia - narraciones expandidas.

Misión 2. Consolidación de propuesta transmedia - unión del universo transmedia.

Misión final. Presentación universo narrativo transmedia Ciencia ficción.

Misión de recapitulación. Proyecciones, autoevaluación y coevaluación.

6.8 ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS

Mencionado anteriormente en el apartado de orientación pedagógica para el trabajo, este ambiente virtual se encuentra enmarcado dentro de la corriente constructivista. Adicionalmente, esta propuesta se alimentó de las posturas en torno al aprendizaje colaborativo como elemento didáctico en el aprendizaje de la Lengua y Literatura:

6.8.1 CONSTRUCTIVISMO

Delimitado dentro de la concepción de postura pedagógica que agrupa distintas metodologías relacionadas con el aprendizaje centrado en el estudiante y su interacción con el entorno, el cual hace las veces de mediador en la transformación del conocimiento en el sujeto, el constructivismo se erige como corriente pedagógica sobre la cual este ambiente virtual de aprendizaje es formulado. Definido por Ríos (1999) como una perspectiva educativa que tiene origen en las teorías del psicólogo Jean Piaget con el objetivo de explicar la forma en que como individuos llegamos a conocer la realidad, donde el sujeto participa de manera activa en esta construcción, mediada a su vez por agentes de diversa naturaleza. Estos agentes promueven la construcción de vínculos entre el conocimiento previo, unas construcciones culturales relacionadas con su contexto y el nuevo conocimiento, producto de una transformación cognitiva que resignifica su realidad. Para el constructivismo, los aprendizajes del sujeto se dan como un proceso social que es mediado por un entorno cultural impulsador de la interacción del sujeto con otros individuos, que al entablar relaciones significativas, promueven un desbalance cognitivo que da paso a nuevos aprendizajes.

Como lo menciona González (2012), el conocimiento del mundo y la realidad será generado y transformado por componentes culturales tales como la cultura misma, el lenguaje, las creencias, enseñanzas directas y las relaciones con los demás. Por esta razón, el aprendizaje desde el constructivismo debe estar mediado por entornos que posibiliten interacciones significativas que den como resultado aprendizajes con sentido para el contexto social y cultural del sujeto; esto por supuesto a través de la creación de espacios de

indagación y de exploración personal, donde el aprendizaje se ve como producto de la intención por descubrir el mundo desde la propia autonomía. En términos de enseñanza constructivista, los ambientes escolares deben promover una interrelación del currículo con la significancia de los aprendizajes, donde los maestros como agentes facilitadores se encarguen de dar herramientas para que el sujeto, en su interacción con agentes mediadores y con el contexto, logren encaminar sus experiencias hacia la transformación significativa de sus estructuras mentales.

Con relación a este ambiente de aprendizaje, la postura constructivista es empleada en el diseño particular de experiencias de aprendizaje, en las cuales los estudiantes buscarán su relación con el entorno a través de contenidos significativos y contextualizados en la enseñanza de la ciencia ficción colombiana. De igual forma, la interacción con otros agentes mediadores (compañeros, expertos en el tema), y la exploración del contexto local para resignificar proyecciones en el género especulativo son características que vienen directamente influenciadas por la forma en que el conocimiento se transforma en el sujeto en la corriente constructivista.

6.8.2 APRENDIZAJE COLABORATIVO

Como decisión didáctica para la construcción del ambiente virtual, el aprendizaje colaborativo se tomó como referencia en la construcción de experiencias que lleven a los estudiantes a la interacción y al trabajo en pro de un objetivo fijado durante el proceso de aprendizaje. El aprendizaje colaborativo es entendido como un sistema de interacciones diseñadas cuidadosamente, donde existe un proceso de organización y de influencia interdependiente en los integrantes de un grupo. Como lo mencionan Collazos y Mendoza (2006), el aprendizaje colaborativo es “un proceso en el que se va desarrollando gradualmente, entre los integrantes de dicho equipo, el concepto de ser “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás”. Esto por supuesto, promovido por situaciones donde se espera haya maneras particulares de interacción que generen formas de aprendizaje facilitadoras de nuevas experiencias derivadas en conocimiento novedoso para las partes involucradas. Para posibilitar estas situaciones colaborativas, es importante que exista un balance en términos del nivel cognitivo de los involucrados, para que los sujetos puedan coordinadamente ejecutar acciones complementarias con el fin de trabajar juntos y con un objetivo claro.

Para el aprendizaje colaborativo, es de suma importancia que algunos criterios en las relaciones de interacción tengan lugar (Collazos y Mendoza, 2006): interactividad en el sentido del nivel de conexión y de trabajo conjunto y de intercambio de significados, opiniones e ideas de los involucrados, sincronización en la temporalidad de las interacciones y el nivel de velocidad de la respuesta en las

relaciones, y negociabilidad desde la forma en que los sujetos llegan a acuerdos y dialogan alrededor de las ideas que puedan contribuir a la obtención del objetivo principal. Estas intenciones colaborativas solo son posibles si existe una interdependencia honesta entre los miembros de los grupos colaborativos; como lo mencionan Collazos y Mendoza (2006), esta dependencia es descrita como “la necesidad de compartir información que lleve a entender conceptos y obtener conclusiones, la necesidad de dividir el trabajo en roles complementarios, y la necesidad de compartir el conocimiento en términos explícitos”.

Como características primordiales del trabajo colaborativo, Johnson y Johnson (1994, como se citó en Collazos y Mendoza, 2006) hacen referencia a cinco características importantes de los grupos de trabajo en la consolidación de los aprendizajes proporcionados por esta metodología didáctica:

Interacción cara a cara: entendida como la interrelación entre los miembros del grupo quienes establecen contacto directo entre ellos e interactúan de manera frontal entre sí.

Interdependencia positiva: refiere a la forma en la que los vínculos en el grupo se construyen en pro del alcance del objetivo primordial, en el cual toda interacción contribuye al desarrollo de aprendizajes y a la obtención de la meta trazada.

Responsabilidad individual: relacionada con el aporte individual y la responsabilidad en el cumplimiento del rol asignado en el grupo para la construcción colectiva de los mecanismos que lleguen a los objetivos.

Desarrollo de habilidades sociales: recae en la importancia de poder relacionarse positivamente con los otros miembros del grupo para generar un ambiente amable de trabajo

Procesamiento grupal: es el constante monitoreo del proceso de trabajo para identificar las fortalezas y aspectos a mejorar que surjan en las interacciones.

Adicional al desarrollo de estos aspectos, el aprendizaje colaborativo promueve el desarrollo de habilidades tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la construcción colectiva de conocimiento. Para este ambiente virtual de aprendizaje, el trabajo colaborativo es la base de la construcción de conocimiento, ya que la mayoría de actividades tendrán relación con la elaboración colectiva de experiencias significativas de aprendizaje. Dada la importancia de la construcción conjunta de un universo narrativo transmedia, las habilidades proporcionadas por el trabajo colaborativo serán insumo fundamental en la construcción de un espacio que posibilite alcanzar la meta trazada.

6.9 EVALUACIÓN

El proceso de evaluación está relacionado con la propuesta hecha por el IB (2014) ligada a una

valoración de orden cualitativo sobre criterios de evaluación y competencias establecidas al inicio en el punto 4 de este capítulo, así como a la utilización de actividades formativas y una sumativa (ver Anexo G) como evidencia del proceso de aprendizaje y aplicaciones contextualizadas. Para esto, la propuesta sugiere la presentación de una actividad sumativa y 8 actividades formativas distribuidas a lo largo del curso, cada una apuntando a distintos descriptores de las competencias mencionadas anteriormente. El proceso utiliza como referencia evaluativa cuatro criterios de evaluación, cada uno con unos descriptores particulares que dan un tinte cuantitativo al hacer una relación con bandas de logro que van del 1 al 8. Cada actividad se valora con base en las competencias asignadas desde la planeación, y se da una valoración a cada criterio involucrado (para observar las rúbricas diseñadas, referirse al Anexo).

Los trabajos hechos en este apartado varían de carácter entre lo individual y colaborativo, en los cuales se ven reflejadas las habilidades de trabajo hechas de manera conjunta por medio del reconocimiento del trabajo grupal y la responsabilidad individual. Para la ponderación final, se hace énfasis en el nivel de logro alcanzado a lo largo del proceso por criterio, lo que daría como resultado cuatro valoraciones independientes, que serán reflejo del desarrollo de cada una de las competencias a lo largo del trabajo. Como nota final de cada criterio, se hará una valoración por tendencia, lo que quiere decir que se tomará una decisión con base en el criterio del profesor en relación tanto con los descriptores y las valoraciones obtenidas en cada actividad, como con el proceso de aprendizaje del estudiante. Es importante resaltar que, aunque el descriptor y la banda definen el nivel de logro alcanzado por el estudiante, lo más importante son los comentarios y la retroalimentación hechas por el docente para la mejora sobre las habilidades. Adicional a este proceso de evaluación y retroalimentación, los estudiantes darán cuenta en cada actividad de una reflexión con base en los aprendizajes, los aprendizajes y las mejoras basados en los comentarios hechos por el docente. Al final del curso habrá un espacio para autoevaluación y coevaluación, que darán cuenta de la reflexión personal en torno a los aprendizajes y los aspectos a mejorar en futuros ejercicios.

6.10 PROTOCOLO DE APLICACIÓN

Para esta propuesta, se hace una sugerencia en términos de aplicación y algunas particularidades a tener en cuenta en la utilización como recurso pedagógico:

6.10.1 FUNCIÓN

El ambiente puede utilizarse como recurso didáctico y complemento en el trabajo en aula en ambientes relacionados con lengua y literatura o Lengua Castellana. No obstante, puede también

funcionar como un ambiente destinando únicamente al trabajo virtual, debido al uso de actividades y opciones de comunicación colaborativa en línea.

6.10.2 PROCESO

Para su aplicación es importante tener como referencia la unidad de indagación propuesta (Ver Anexo F). La unidad tiene los elementos particulares curriculares a desarrollar, incluyendo un plan de trabajo por sesiones. Estas sesiones describen la forma y los tiempos en los que se debe emplear el ambiente virtual. Es importante tener en cuenta las actividades formativas y sumativas sugeridas, y los momentos en que deben ser entregados y aplicados. No obstante, también se sugiere utilizar las misiones al ritmo de trabajo de los estudiantes que el profesor identifique.

Aclaración. Las misiones distribuidas no son lo mismo a las sesiones: aunque pueden servir como una referencia, las

misiones son las actividades y recursos sugeridos y divididos dentro de cada planeta, mientras las sesiones son su aplicación didáctica en el proceso de aprendizaje.

A continuación se hace una sugerencia de su aplicación en términos de tiempos sesión por sesión de clase; esta recomendación aplica tanto para educación virtual como para educación mixta:

EXPLORACIÓN: CIENCIA FICCIÓN Y SUS CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

Sesión 1: Introducción a la ciencia ficción - presentación unidad didáctica - conocimientos previos en torno a la ciencia ficción - relación de la ficción con la ciencia y la tecnología (**Dos horas**).

Sesión 2: Características de la ciencia ficción - análisis de elementos narrativos en la ciencia ficción - lectura "Rally Llanero" de Luis Cermeño (**Dos horas**).

Sesión 3: ¿Qué es el condicional contrafáctico? exploración del condicional contrafáctico - condicional contrafáctico en textos de ciencia ficción local - "Rally Llanero" de Luis Cermeño (**Dos horas**).

Sesión 4: Subgéneros de la ciencia ficción - características de cada subgénero - análisis literario desde características del género de "El gusano" de Rodrigo Bastidas (**Dos horas**).

APROPIACIÓN: COMPONENTES NARRATIVOS DE LA CIENCIA FICCIÓN

Sesión 5: El cuento corto - características y análisis - componentes narrativos y construcción de trama - lluvia de ideas alrededor de la construcción de una historia de ciencia ficción colombiana

colaborativa - lectura cuento corto "Los huesos de Darwin" de Miguel Ángel Manrique **(Dos horas)**.

Sesión 6: Desarrollo de la trama y conflictos - análisis desde la historia "Los huesos de Darwin" de Miguel Ángel Manrique - organización de elementos narrativos, eventos en la trama, conflictos y escenas relacionadas **(Dos horas)**.

Sesión 7: Contexto en la ciencia ficción - mi contexto particular como base para la construcción de un relato de la ciencia ficción - decisiones desde el contexto para la escritura de la narración colaborativa **(Dos horas)**.

Sesión 8: Personajes en la ciencia ficción - análisis desde la historia "Los huesos de Darwin" de Miguel Ángel Manrique- construcción de personajes - decisiones y propuestas colaborativas sobre los personajes de la historia **(Dos horas)**.

Sesión 9: Construcción narración en ciencia ficción colombiana colaborativa - presentación, análisis y construcción del texto **(Dos horas)**.

ACCIÓN: UNIVERSO NARRATIVO DE CIENCIA FICCIÓN: TIPOS NARRATIVOS Y ELABORACIÓN TRANSMEDIAL

Sesión 10: Universos interrelacionados - exploración universos narrativos de ciencia ficción - características desde la transmedia - ideas para la expansión del texto principal de ciencia ficción **(Dos horas)**.

Sesión 11: Cómic y cuento corto: características de cada forma narrativa - análisis de las características narrativas desde la observación de textos del género **(Dos horas)**.

Sesión 12: Expansión narrativa de historia principal - formas de expandir la narración - planeación de las narraciones que crean el universo narrativo **(Dos horas)**

Sesión 13: Desarrollo de ideas de trabajo - trabajo colaborativo en torno al desarrollo de la actividad - avances en términos de planeación e integración la idea principal **(Dos horas)**.

REFLEXIÓN: REVISIÓN Y AUTOEVALUACIÓN SOBRE EL UNIVERSO NARRATIVO

Nota. Estas sesiones de construcción requieren trabajo autónomo en casa para optimizar el uso de tiempo en clase.

Sesión 14: Construcción de las narraciones alternativas - finalización de elementos narrativos y primer borrador - inicio de la construcción de los relatos alternativos - discusión grupal sobre los aportes a la narración - formas de integración - presentación fase beta **(Dos horas)**.

Sesión: 15 Finalización del producto narrativo - revisión de sus características con base en la forma narrativa elegida y la integración con la narración principal **(Dos horas)**.

Sesión 16: Presentación conjunta y colaborativa del universo narrativo de ciencia ficción colombiana -autoevaluación y coevaluación del proceso - revisión de puntos fuertes y elementos a mejorar **(Dos horas)**.

6.10.3 TIEMPOS

El ambiente está destinado para una aplicación de un bimestre. Se sugiere hacer su uso durante un curso de 6 semanas y sesiones de dos horas. Para educación virtual se sugiere hacer un trabajo de 6 horas semanales de trabajo, y dos sesiones sincrónicas para explicar elementos que necesiten de aclaración y resolución de dudas. No obstante, se pueden hacer variaciones y adaptaciones de los tiempos teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes del grupo.

6.10.4 CONTEXTOS

Los contextos más favorables para la aplicación del ambiente virtual son aquellos que cuenten tanto con la intención de aprendizaje de la Literatura en ciencia ficción, como aquellos que quieran involucrar la creación colaborativa en los procesos de aprendizaje. Es importante que los contextos cuenten con dos elementos principales de orden técnico: acceso a computadores y acceso a redes de internet. Las instituciones pueden facilitar estos medios, proporcionando a los estudiantes los recursos físicos para trabajar con estas herramientas. En cuanto a la población particular, aunque como ha sido descrito en el contexto del trabajo el ambiente está destinado para los estudiantes del Gimnasio Los Portales en el área de Lengua y Literatura, puede aplicarse en cualquier población, teniendo en cuenta las características del ambiente virtual principales: la transmedialidad, el interés por la literatura y la lectura de ciencia ficción, el espíritu creativo y la disposición para el trabajo colaborativo. Teniendo en cuenta esto, agregado a la disposición de la institución para la adaptación y flexibilidad de la enseñanza representado por docentes y enfoques pedagógicos, el ambiente puede ser usado eficazmente.

6.10.5 INSTRUMENTOS

Para la utilización y aplicación del ambiente, es importante contar con los siguientes elementos:

- Acceso a un computador con red de internet.
- Conocimiento del uso de programas intuitivos y gratuitos de diseño de productos visuales (Infografías, mapas mentales, etc.). En este apartado, los estudiantes

pueden alternativamente usar representaciones en papel.

- Cámaras de video o celular con algún dispositivo de grabado de imagen (algunos de estos materiales son opcionales, dependiendo del tipo de producto a elaborar durante la actividad sumativa).

6.10.6 ROLES

Se recomiendan los siguientes roles en el proceso de aprendizaje a través de la utilización del ambiente virtual de aprendizaje:

- **Docente:** El docente debe hacer las veces de guía en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta los tiempos sugeridos y las características de su grupo particular. Su rol es guiar a los estudiantes en el aprendizaje, teniendo en cuenta la forma más eficaz de aplicar los contenidos diseñados en el ambiente virtual. De igual forma, su efectiva retroalimentación y evaluación del proceso, aunada a la promoción de ambientes sanos de trabajo colaborativo son fundamentales en la aplicación del ambiente. Finalmente, debe tener habilidades en el manejo de las herramientas digitales, o un soporte técnico sólido en el uso del ambiente.
- **Estudiantes:** Los estudiantes como ha sido mencionado deben tener interés en la lectura y en el consumo de productos de ciencia ficción. Es importante tener disposición de trabajo colaborativo para construir los productos con sus compañeros, así como cierto manejo de las herramientas digitales para la construcción de un proceso de aprendizaje significativo.
- **Soporte técnico:** El rol del encargado del soporte técnico está esencialmente orientado a la colaboración en el uso del ambiente virtual, solucionando problemas de la plataforma, y capacitando a los docentes en el uso efectivo del espacio virtual. Servirá como apoyo fundamental en el conocimiento del entorno virtual.

6.10.7 CONDICIONES Y LUGARES DE APLICACIÓN

Dentro de las condiciones importantes para la aplicación del Ambiente virtual se debe cumplir con lo siguiente:

- Se sugiere el trabajo con grupos hasta de 30 estudiantes.
- Acceso a computadores con red de internet (Puede ser desde la casa o la institución).
- Conocimiento o intención de aprendizaje en el uso de aplicaciones destinadas al diseño, edición y creación de productos de representación visual o narrativa

(infografías, mapas mentales, edición de video.

- Disposición al uso de tecnología en el aprendizaje de la Lengua y Literatura.
- Posibilidades de usar el trabajo colaborativo y la promoción de acuerdos para la construcción narrativa.
- Es deseable que la institución se identifique con la corriente constructivista de enseñanza.
- Aunque no de manera primordial, la institución debería estar adscrita al programa de Bachillerato Internacional. De no ser así, tener un programa de educación flexible y que pueda adaptar su modelo pedagógico al uso del ambiente.

Dentro de los lugares de aplicación para el ambiente se pueden encontrar:

- Instituciones de carácter público y privado de educación secundaria.
- Instituciones a nivel nacional e internacional que se encuentren relacionadas con el Bachillerato Internacional.
- Instituciones de educación virtual secundaria.

7 POTENCIALIDADES Y PROYECCIONES DEL TRABAJO

Después de la construcción y presentación de la propuesta, se presenta un análisis con respecto a los objetivos, su relación con las preguntas orientadoras, y cómo el trabajo dio respuesta a su desarrollo. Posteriormente se mencionan posibles proyecciones extraídas del trabajo de grado.

7.1 POTENCIALIDADES

Con respecto a la primera pregunta orientadora “¿De qué manera se puede integrar un ambiente virtual de aprendizaje en la enseñanza de la ciencia ficción en el área de lengua y literatura del Gimnasio Los Portales?”, la elaboración didáctica y curricular de la unidad de indagación que sirvió como referente para la construcción del ambiente virtual de aprendizaje da cuenta de una contextualización adecuada del recurso en el marco de la educación con tecnología en la institución. Por medio de las actividades de aprendizaje particulares propuestas en torno elaboración de un universo colaborativo transmedia de ciencia ficción como producto final del proceso, así como la articulación de la tecnología como medio pedagógico por medio del ambiente ayudó a la comprensión de una manera eficaz de lograr el vínculo esperado. Apoyados en el trabajo colaborativo, la interacción por medio del espacio virtual y la posibilidad de acceso a distintos medios textuales de representación de la información son una forma interesante de vincular las tecnologías al

contexto de la enseñanza del género especulativa. El ambiente virtual potencia las habilidades comunicativas, sociales, y de acceso a la información, así como las destrezas en términos de escritura narrativa y colaborativa, reflejadas estas en el tipo de recursos didácticos empleados en el ambiente virtual. Por consiguiente, el objetivo general “Integrar un ambiente virtual de aprendizaje que emplee narrativas transmedia para la enseñanza de la ciencia ficción en la metodología didáctica del área de Lengua y Literatura en el Gimnasio Los Portales” se cumple satisfactoriamente, empero de posibles mejoras en los recursos didácticos en términos de interactividad, así como una ampliación hacia otros tipos de actividades relacionadas con realidad virtual o interacción con creadores literarios del género para dar una experiencia más integradora con la comunidad.

En relación con la pregunta orientadora “¿Cuál es la contribución didáctica de un ambiente virtual de aprendizaje a la construcción de una unidad de indagación sobre ciencia ficción?”, esencialmente se puede hablar de la variedad de recursos y tipologías textuales a las que pueden acceder los estudiantes, y que son posibles gracias a las propiedades de integración de recursos que da, en este caso, el ambiente virtual de Moodle; el uso de formas diversas de representación (videos, infografías, mapas mentales, historietas, textos lineales) ayuda no sólo a una comprensión diferenciada del conocimiento, sino que como producto de las experiencias de aprendizaje, también se convierten en potenciales evidencias de los aprendizajes de los estudiantes. Adicional a esto, las posibilidades de interacción colaborativa, y el uso de herramientas en espacios fuera del aula contribuyen significativamente a la propuesta de experiencias de aprendizaje innovadoras, en este caso en torno a la ciencia ficción. Teniendo como referencia el objetivo específico “Reconocer las contribuciones en términos de innovación didáctica de un ambiente virtual de aprendizaje al diseño de una unidad de indagación sobre ciencia ficción”, el trabajo de grado logra hacer evidente estas potencialidades, para ser utilizadas apropiadamente en el contexto particular.

Finalmente, con referencia a la inquietud “¿Qué ventajas puede tener el uso de narrativas transmedia como forma de representación literaria producto de la escritura creativa de relatos de ciencia ficción?”, se puede hablar de dos fortalezas principales: en primera instancia, de la posibilidad de construcción de un universo de significado complejo que involucre una lectura amplia y pluridimensional del contexto para así reflejar las inquietudes que los estudiantes tengan en torno a la ciencia ficción, potenciado esto por el intercambio colaborativo de ideas que transformen a la narración en un poderoso elemento de interpretación de la realidad colectiva. En segundo lugar, el involucramiento colectivo en la elaboración de un universo narrativo de ciencia ficción y la utilización de diversas formas textuales que aportan a una construcción compleja y multidimensional, sin duda cumple con la función

narrativa de proponer distintas interpretaciones y miradas de la Literatura. En este sentido, el objetivo secundario “Emplear las narrativas transmedia como forma de representación literaria producto de la escritura creativa de relatos de ciencia ficción” se logra en el diseño curricular y didáctico del ambiente; no obstante, es interesante esperar como se pueden materializar estas ventajas en el contexto educativo real.

7.2 PROYECCIONES

Las proyecciones de este trabajo se orientan en tres miradas principales: desde el enfoque de alcance didáctico y de aprendizaje en su aplicación en el aula, dentro del impacto pedagógico y de innovación en la institución, y como referente para su continuación investigativa desde otros enfoques o desde su expansión hacia otros contextos.

Como primer aspecto, la utilización de una estrategia didáctica que consista en la construcción narrativa de orden transmedia colaborativa, que elabore un universo narrativo original, y que evidencie la reflexión entorno al contexto particular de las estudiantes desde la mirada de la ciencia ficción, puede constituirse en una novedad en términos de elaboración conjunta comunicativa en el área de Lengua y literatura. Articular un trabajo en el que habilidades en la creación narrativa se combinen con la discusión, la reflexión y consensos para construir un universo de significado conjunto no solo haría del aprendizaje un proceso más contextualizado con las demandas del siglo XXI, sino que sería una ventana para un desarrollo de habilidades colaborativas en pro de un objetivo mancomunado. Por otro lado, tomando como referente la construcción del universo influenciado por la ciencia ficción nacional, el ambiente virtual de aprendizaje contribuiría a una aproximación a resolver la inquietud por el género en el ámbito local, haciendo una exploración de autores nacionales que podrían servir de inspiración para el surgimiento de una nueva generación de creativos del género en el país. Adicional a esto, el uso del ambiente virtual de aprendizaje potenciaría aprendizajes al acudir a distintas formas textuales, a recursos más reales y contextualizados, abriendo así espacios de aprendizaje más personalizados.

Desde la innovación pedagógica en la institución, el proyecto podría contribuir a la integración significativa de las tecnologías a los procesos de enseñanza - aprendizaje, convirtiendo a ésta en forma de mediación pedagógica novedosa para el contexto, y que puede promover de forma significativa la autorreflexión, la organización y la autonomía en el aprendizaje. De igual forma, su diseño didáctico y su aplicación adecuada lograría aumentar los niveles de motivación en el aprendizaje, al ser una de las particularidades de la tecnología la interactividad y la multimedialidad en las experiencias educativas. Por otro lado, la utilización de ambientes virtuales de aprendizaje que aborden otros contenidos en el área de Lengua y

Literatura diferentes a la ciencia ficción podrían desarrollar otros tipos de pensamiento literario, como la creación conjunta de libros interactivos o de análisis literarios hechos desde distintas orillas colaborativas.

Finalmente, como posibles exploraciones futuras, desde la ciencia ficción y su análisis se podría hacer una imbricación con el enfoque de enseñanza en Tecnología CTS, donde se explore los efectos de la tecnología y la ciencia en las sociedades desde una perspectiva narrativa. Esto también podría dar paso a un proyecto de corte STEAM que integre estos campos del saber y formule soluciones a problemas particulares del contexto y que apelen al género, tanto como inspiración como forma de insumo textual. Finalmente, esta propuesta se podría tomar como referencia en la narración transmedia y la forma en que integra el trabajo colaborativo en el aula para crear universos de significado complejos y articulados de corte local y contextual en otros géneros.

8 REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- González, F. (2002). *La Aldea Global y Next...*
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000200013
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353594_recurso_1.pdf
- International Baccalaureate (2018). *El programa de los años intermedios: de los principios a la práctica*. Cardiff, Wales. International Baccalaureate Organization Ltd.
- International Baccalaureate (2014). *Guía Lengua y Literatura Años intermedios*. International Baccalaureate Organization Ltd.
- Gimnasio Los Portales (2019). *Manual de convivencia*. Bogotá, Colombia.
https://www.losportales.edu.co/wp-content/uploads/2019/06/GP_Manual-de-Convivencia-2019-2020.pdf
- Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Nacional (2014). *Plan Vive Digital 2014-2018*.
https://www.mintic.gov.co/portal/604/article-s-5193_recurso_2.pdf
- Romero, A. & Sierra, F. (2016). *Reading Strategies to Promote Literature in a Virtual Environment for EFL Learners*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5107>
- Ospina, D. (2016). *Curso Taller virtual para docentes: Nueva Novela Histórica posibilidades del subgénero para la enseñanza de la historia en el aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
<http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/4031>
- Patiño, N. (2018). *El Trapiche Cuántico. Crónica pseudonovelada de una búsqueda doxoepestémica desde la ciencia-ficción y la ilustración de género fantástico en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
<http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/13188>
- Zambrano, T. (2019). *Transmedia: una propuesta pedagógica para trabajar en el campo del pensamiento crítico con los jóvenes del IED San Cayetano*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/14856/1/ZambranoMedinaTiffanyYuranni2019.pdf>
- Sánchez, E. (2018). *El mundo narrativo de la producción transmedia de los niños y niñas de ciclo inicial*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
<http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2710>
- Peña, F. y Otálora, N. (2018). Educación y tecnología: problemas y relaciones. *Pedagogía y Saberes*, 48, 59-70.
<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00059.pdf>
- Hung, E. (2015). *Hacia el fomento de las TIC en el Sector Educativo en Colombia*. Editorial Universidad del Norte.
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5705/9789587416329%20eHacia%20el%20fomento%20de%20las%20TIC.pdf?sequence=1>
- Díaz Barriga, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. (30),
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99819167004>
- Torres, P. & Cobo, J. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-

40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35652744004>
- Rios, I. (2016). Uso de la narrativa en entornos académicos bimodales. *Miradas: revista de investigación Universidad de Pereira*. <http://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/15641/10051>
- Montoya, D. y Arango, M. (2015). *Los sistemas intertextuales transmedia como estrategia pedagógica: De The Walking dead a La Odisea*. Universidad EAFIT. https://www.researchgate.net/publication/309615147_Los_sistemas_intertextuales_transmedia_como_estrategia_pedagogica_De_The_Walking_Death_a_La_Odissea
- Scolari, C. (2009). *Transmedia storytelling: implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production*. Universidad de Vyc. <http://www.guillaumenicaise.com/wp-content/uploads/2013/10/transmedia-storytelling.pdf>
- Atamara, T. y Menacho-Girón, N. (2017). Narrativa transmedia y mundos transmediales: una propuesta metodológica para el análisis de un ecosistema mediático, caso CIVIL WAR. *Universidad de Piura*. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-09332018000100003
- Pérez, J. (2016). Creando universos: La narrativa transmedia. Catalunya, España. *Universidad Oberta de Catalunya*. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/45691/6/joelperezperezTFG0116memoria.pdf>
- Briceño, S. (2017). Los ambientes virtuales. Aprendizaje y conocimiento tecnológico y didáctico del contenido. *Memorias*, (1). <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/view/2923/2969>
- Siemens, G. 2004. A learning theory for the digital age. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectionism.htm>
- Rincón, M. (2008). Los entornos virtuales como herramientas de asesoría académica en la modalidad a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No.25. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/126/246>
- Yot, C. y Mayor Ruiz, C. (2015). Enseñar con tecnologías en la universidad. *Revista Comunicar*. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=45&articulo=45-2015-12>
- Salinas, M. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. *Pontificia Universidad Católica de Argentina*. http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/les/educacion-EVA-en-la-escuela_web-Depto.pdf
- Urquidí, A. C., Calabor, M. S. y Tamarit, C. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje: modelo ampliado de aceptación de la tecnología. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e22, 1-12. doi.10.24320/redie.2019.21.e22.1866
- Rodríguez, M. y Barragán, H. (2017). *Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo*. Macas, Ecuador. Universidad Católica de Cuenca, Sede Macas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6297476>
- Mueller, D. y Stromeiher, S. (2011). *Design characteristics of virtual learning environments*. Saarlan University. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.204.5616&rep=rep1&type=pdf>
- Burnam-Fink, M. (2014). *Creating narrative scenarios: Science fiction prototyping at Emerge*. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36428840/Burnam-Fink_2015_Creating_Narrative_Scenarios_Science_Fiction_Prototyping_at_Emerge.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCreating_narrative_scenarios_Science_fic.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191104%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191104T12713Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=10d0663f440c155f3db9e8aa53394af04d3c46e665aabaf094595591a2148cdb
- Alvarado, O. (2015). La literatura de ciencia ficción: una mirada al futuro en tiempo presente. *Revista Humanidades*. *Universidad de Costa Rica*. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/humanidades/article/view/21211>
- Rodríguez, D. (2015). Acercamientos a la ciencia ficción. *La palabra*, (27), 173-187. <http://www.scielo.org.co/pdf/laplb/n27/n27a11.pdf>
- Barceló, M. (2005). Ciencia y ciencia ficción. *Revista Digital universitaria*. *Universidad*

Politécnica de Catalunya.

http://www.revista.unam.mx/vol.6/num7/art69/jul_art69.pdf

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es)

Bastidas, R. (2012). La ciencia ficción colombiana entre milenios. *Revista digital Universidad Nacional de Colombia*. DOI:[10.15446/lthc](https://doi.org/10.15446/lthc)

González, C. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, -OEI.

Revista Arcadia. (2017, 14 noviembre). La ciencia ficción nació como género de masas. <https://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/ciencia-ficcion-colombiana-escrita-por-rodrigo-bastidas/66654>

Collazos, César Alberto, & Mendoza, Jair (2006). *Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula*. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83490204>

Ríos, P. (1999). *El constructivismo en educación*. Laurus. 5. 16-23.

Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, Martín (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111485004>

González-Tejero, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.

9 ANEXOS

ANEXO A. Reflexiones de Unidad sobre las características de las estudiantes del contexto.

Esta reflexión hace parte del momento *While teaching* de la Unidad de Indagación 3 *del* área Lengua y Literatura (Inglés) de séptimo del Gimnasio Los Portales.

Institución: Gimnasio Los Portales

Área: Lengua y Literatura Inglés

Grado: Séptimo Grado

Unidad de indagación: The beautiful expression of the unknown

Bimestre: Tercer Bimestre

Año: 2019

While teaching the unit

The development of the unit has had so far interesting elements that have evidenced adequate comprehension and utilization of the abilities aimed to work with. The students have satisfied explored the genre of mystery, and have shown great interest towards the different ways of developing its features. On the one hand, we can see the different ways in which they explore their creativity (creation of stories, utilization and identification of literary devices, analysis of elements of mystery presented in the texts), and how the topic has encouraged them to explore new possibilities in terms of writing.

On the other hand, we can also perceive there's an exciting environment, since students are eager to represent their perception of mystery through the utilization of visual aids; students are working hard on the construction of their narrations, both orally and visually, and are aware of the appropriate utilization of their organizing skills when constructing their summative.

It's important for future exercises to foster the appropriate utilization of space, and promote an adequate use of organizational skills, especially when planning out the time students will be using for the construction of their tasks. Students are struggling with the correct utilization of the materials, the time, and the appropriate distribution of roles to sufficiently fulfill with the requirements of the task. This aspect needs reinforcing for future summative moments.

Traducción

Durante la unidad

El desarrollo de la unidad ha tenido hasta el momento elementos interesantes que han evidenciado la comprensión adecuada de las habilidades a trabajar. Las estudiantes han profundizado satisfactoriamente en el género de misterio, y han mostrado interés hacia diferentes formas de representar sus características. Por otro lado, podemos ver las diferentes maneras en las que las estudiantes desarrollan la creatividad (creación de historias, identificación de recursos literarios, análisis de elementos de misterio presentes en los textos), y cómo el tema las ha llevado a aventurarse en nuevas posibilidades en términos de escritura.

Por otro lado, también podemos percibir un ambiente de expectativa, debido a que las estudiantes parecen estar ansiosas por representar sus percepciones sobre misterio a través de la utilización de ayudas narrativas visuales; las estudiantes están trabajando fuerte en la construcción de sus narraciones, tanto de forma oral como visual, y son conscientes de la adecuada utilización de sus habilidades de organización a la hora de elaborar su sumativa.

Es importante para futuros ejercicios promover la apropiada utilización del espacio, y fomentar un uso adecuado de habilidades de organización, especialmente al momento de planear el tiempo que las estudiantes emplearán en la construcción de sus trabajos. A las estudiantes se les ha dificultado el adecuado uso de materiales, tiempo y la distribución adecuada de roles para satisfactoriamente alcanzar los requerimientos del trabajo. Este aspecto debe ser reforzado en futuros ejercicios sumativos.

Reflexión hecha por el profesor Michael Carranza Barajas

Traducción hecha por Michael Carranza Barajas

(Documento oficial reposa en los archivos del área de Lengua y Literatura en Inglés del Gimnasio Los Portales)

ANEXO B. Tabla elaboración propia sobre estrategias didácticas del Área de Lengua y Literatura

**Estrategias metodológicas Lengua y Literatura en Español
Gimnasio Los Portales: Años Intermedios
2019-2020**

Indagación	Acción	Reflexión
Promoción lectora de textos literarios parte del "Plan lector" Ejercicios de asociación imagen y tipo textual Lectura grupal e individual Planteamiento de hipótesis alrededor de narraciones Reconocimiento de la cultura reflejada en los textos leídos Uso de modos verbales de representación Salidas pedagógicas Socialización de textos distintos a los incluidos en el Plan Lector	Escritura de distintos tipos de textos con diferentes propósitos comunicativos Representación de roles en medios visuales y artísticos tales como obras de teatro o actuaciones en filmes cortos Utilización de otros sistemas simbólicos (billetes, infografías, fotografías) Participación en presentaciones orales y debates Controles de lectura orales y escritos	Espacio escrito de reflexión en las actividades formativas Guía con propósitos formativos en cada actividad Promoción de los tres momentos de la indagación en el trabajo autónomo Coevaluación y reflexión con base en las preguntas debatibles de la unidad de indagación

Tabla elaborada por Michael Carranza Barajas

Adaptación del párrafo 5 de la guía de asignatura Lengua y Literatura en Español "Políticas metodológicas del grupo de asignaturas" del Gimnasio Los Portales elaborada por Julián Valenzuela.

(Documento oficial reposa en los archivos del área de Lengua y Literatura en Español del Gimnasio Los Portales)

ANEXO C. Estructura general Unidad de indagación 2 séptimo grado Gimnasio Los Portales

ESTRUCTURA GENERAL DE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE: ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA - 2017 - 2018
GRADO SÉPTIMO: UNIDAD 2

Título de la unidad	Concepto clave	Concepto(s) relacionado(s)	Contexto global	Enunciado de la indagación	Objetivos específicos	Habilidades de Enfoques del aprendizaje	Contenidos (temas, conocimientos, habilidades)
Camino hacia lo desconocido: indicios, predicciones y miedo	Perspectiva	Género Apelación al destinatario	INNOVACIÓN CIENTÍFICA Y TÉCNICA: Exploración: Principios y descubrimientos	La innovación científica y técnica da una perspectiva para la creación literaria.	Análisis Organización Producción de textos Uso de la lengua	<p>Habilidades de Comunicación: Leen una variedad de fuentes para obtener información y por placer.</p> <p>Habilidades de reflexión: Desarrollan nuevas habilidades, técnicas y estrategias para lograr un aprendizaje eficaz.</p> <p>Habilidades de gestión de la información: Comprenden y respetan los derechos de propiedad intelectual.</p> <p>Habilidades de pensamiento creativo: Crean obras e ideas originales; utilizan obras e ideas existentes de formas nuevas</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Géneros narrativos: la ciencia ficción, el cuento de terror y el relato policiaco. * Narrador – punto de vista * Lenguaje audiovisual: cine y publicidad (planos, encuadres, ángulos, movimientos, símbolos, propósitos, ideologías) * La investigación. * Responsabilidad social sobre el ser humano y la naturaleza. * Tipos de párrafos: narrativo, descriptivo inductivo y deductivo. * Tipos de oración. * Uso de la coma. * Plan lector: <i>Viaje al futuro</i>. <i>Relatos de ciencia ficción - Agustín Sánchez Aguilar / El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr Hyde –Robert. L. Stevenson</i>

Extraído del documento original “Programación general de área Lengua y Literatura” elaborado por Julián Valenzuela
Planeación de unidad elaborada por Andrés Camilo Velásquez y Vivian Cubillos
(Documento oficial reposa en los archivos del área de Lengua y Literatura en Español del Gimnasio Los Portales)

ANEXO D. Infografía interfase inicial y video instrucciones acceso a la plataforma.

GALAXIA CIENCIA FICCIONADOS

INTERFASE INICIAL Y COMO ACCEDER

ESTA ES LA INTERFASE INICIAL DEL AMBIENTE

TITULO

PESTAÑAS MOMENTOS DIDÁCTICOS

VIDEO BIENVENIDA

BANNER BIENVENIDA



FOROS

MAPA DEL CURSO

BIBLIOGRAFÍA USADA

PANTALLA INTERACCIÓN - HACER CLICK SOBRE CADA PLANETA PARA ACCEDER

COMPONENTES GUÍA UNIDAD DE INDAGACIÓN



Para conocer el proceso de automatriculación, hacer click [aquí](#).
Para acceder al ambiente, hacer click [aquí](#).

ANEXO E. Conceptos claves, relacionados, y habilidades de Aprendizaje IB.

**Conceptos claves, relacionados, contextos globales y enfoques de aprendizaje
Bachillerato Internacional - Años Intermedios (PAI)**

CONCEPTOS CLAVES	
COMUNICACIÓN	CONEXIONES
CREATIVIDAD	PERSPECTIVA

CONCEPTOS RELACIONADOS			
APELACIÓN AL DESTINATARIO	CONTEXTO	ESTILO	ESTRUCTURA
EXPRESIÓN	GÉNEROS	INTERTEXTUALIDAD	LUGAR Y ÉPOCA
PERSONAJE	PROPÓSITO	PUNTO DE VISTA	TEMA

CONTEXTOS GLOBALES		
IDENTIDADES Y RELACIONES	ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO Y EL TIEMPO	EXPRESIÓN PERSONAL Y CULTURAL
INNOVACIÓN CIENTÍFICA Y TÉCNICA	GLOBALIZACIÓN Y SUSTENTABILIDAD	EQUIDAD Y DESARROLLO

ENFOQUES DE APRENDIZAJE				
COMUNICACIÓN	SOCIALES	AUTOGESTIÓN	INVESTIGACIÓN	PENSAMIENTO
Habilidades de comunicación	Habilidades de colaboración	Habilidades de organización Habilidades afectivas Habilidades de reflexión	Habilidades de gestión de la información Habilidades de alfabetización mediática	Habilidades de pensamiento crítico Habilidades de pensamiento creativo Habilidades de transferencia

Elaboración propia basada en la guía “Años Intermedios: De los Principios a la Práctica” del Bachillerato Internacional (IB).

ANEXO F. Unidad de indagación

PLANIFICADOR UNIDAD DE INDAGACIÓN: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE GALAXIA CIENCIA-FICCIONADOS

BIMESTRE: Primer Bimestre UNIDAD N°: Primera Unidad

Profesor(es)	Michael Carranza Barajas	Grupo de asignaturas y disciplina	Lengua y literatura		
Título de la unidad	Universo de aldeas con sombrero vueltiao y ruana	Año del PAI	3	Duración de la unidad (en horas)	40

Indagación: establecimiento del propósito de la unidad

Concepto clave	Concepto(s) relacionado(s)	Contexto global
Conexiones	Contexto Género	Innovación científica y técnica: Oportunidad, riesgo, consecuencias y responsabilidad
Enunciado de la indagación		
La innovación científica y técnica como tema central del género de ciencia ficción nos da la posibilidad de crear conexiones narrativas que arrojan como resultado un universo narrativo original que se inspire en el contexto colombiano.		
Preguntas de indagación		
Preguntas fácticas		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo entiendo la ciencia ficción? • ¿Qué características tienen los relatos de ciencia ficción? • ¿Cuáles son los elementos narrativos característicos de la ciencia ficción? • ¿Qué características narrativas tienen los cuentos cortos? • ¿Qué componentes narrativos son parte de la construcción de una historieta y de un cortometraje? 		
Preguntas conceptuales		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo puedo incluir mi propio contexto en la creación de una narración de ciencia ficción? • ¿Qué importancia tiene la trama en el género de la ciencia ficción? • ¿Qué elementos característicos puedo identificar en las narraciones de ciencia ficción colombiana? 		

- ¿De qué forma puedo contribuir a la construcción de un universo narrativo de ciencia ficción colombiana?
- ¿Cómo interconectar historias que creen un solo universo narrativo?

Preguntas debatibles

- ¿Puede la ciencia ficción hacerme reflexionar sobre la ciencia y la tecnología?
- ¿Es posible unir diferentes historias en torno a una narración base para crear un universo narrativo?
- ¿Puedo utilizar diferentes formas narrativas para contribuir a la construcción de este universo?
- ¿Es posible colaborar con mis compañeros para crear universos narrativos en ciencia ficción coherentes e interconectados?

Objetivos específicos	Evaluación sumativa	
<p>Análisis y comprensión textual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifico y explico el contenido, el contexto, el lenguaje, la estructura, la técnica y el estilo de textos relacionados con la ciencia ficción colombiana. 2. Justifico mis opiniones e ideas al hacer análisis de las características de la ciencia ficción en narraciones locales utilizando ejemplos, explicaciones y terminología extraídos de los textos. 3. Interpreto semejanzas y diferencias de características en tipologías textuales y géneros empleados en la ciencia ficción colombiana. 4. Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal en torno a la ficción especulativa. <p>Organización y coherencia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizo opiniones e ideas de manera coherente y lógica en análisis literarios. 2. Uso herramientas de formato y tipo textual para crear un estilo narrativo adecuado al contexto y la intención de la ciencia ficción. 3. Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento 	<p>Objetivo: Construir de manera colaborativa un universo narrativo transmedia que se desprenda de una historia original de ciencia ficción colombiana construida por los estudiantes.</p> <p>Descripción: Teniendo en cuenta una historia narrativa de ciencia ficción creada durante el proceso de aprendizaje de forma colaborativa por los estudiantes, los grupos colaborativos crearán una expansión narrativa de la historia original por medio de la cual construirán un universo integrado transmedia de ciencia ficción colombiana. Para esto, los estudiantes utilizarán una forma textual de las estudiadas durante la unidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuento corto o narración corta. • Historieta o cómic. • Video narrativo, cortometraje o tráiler audiovisual. <p>La narración producida debe cumplir con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debe emplear elementos de ciencia ficción estudiados durante el curso. • Toma como referencia la historia original de ciencia ficción creada por el curso de manera colaborativa. • Debe estar interconectada con la narración principal, dándole un sentido más universal al texto. • Emplea los elementos literarios y de estructura de la forma narrativa particular elegida. <p>Teniendo en cuenta la característica de expansión de la narración, se pueden explorar las siguientes posibilidades: precuela de la historia</p>	<p>Conexión con el enunciado de indagación</p> <p>Crear un universo narrativo que involucre la unión de distintos relatos en torno a una historia base o seminal está ligado directamente a la utilización de ciencia ficción como cohesionador de ideas y perspectivas en torno al género. Al haber un involucramiento directo con el contexto colombiano y su interpretación para ser empleado como excusa de la construcción de una narración de ciencia ficción local, los estudiantes crean conexiones colaborativas inspirados en las posibilidades imaginativas que proporcionan la innovación tecnológica y científica. Adicional a esto, construir distintos relatos utilizando formas narrativas diversas que se desprenden de una historia central muestra la forma en la que los vínculos narrativos crean universos de significaciones complejos que parten de interacciones colaborativas entre los estudiantes.</p>

<p>de información relacionada con la ciencia ficción para construir textos narrativos y argumentativos.</p> <p>Producción textual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Produzco textos que demuestren razonamiento, imaginación y sensibilidad relacionados con el género especulativo, estableciendo nexos intertextuales y transmediales. 2. Exploro y considero nuevas perspectivas e ideas derivadas del contexto personal en el proceso creativo. 3. Realizo elecciones de estilo en términos de recursos literarios y visuales para generar un efecto en el destinatario. <p>Comunicación y Uso del Lenguaje</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uso un vocabulario, estructuras sintácticas y formas de expresión apropiados y variados. 2. Escribo y hablo empleando un registro y un estilo apropiados 3. Uso técnicas de comunicación y medios no verbal apropiados. 	<p>principal, finales alternativos, expansión de un evento importante que no fue explicado a profundidad, desarrollo de una historia paralela de un personaje secundario, extensión de la historia en una segunda parte.</p> <p>Los estudiantes tienen total libertad de elegir el camino a tomar, siempre por supuesto teniendo en cuenta los diálogos, discusiones creativas y acuerdos que se den como grupo en el aula.</p> <p>Cada grupo colaborativo estará compuesto por cuatro estudiantes, los cuales asignan roles particulares sobre las funciones que tendrán dentro del trabajo.</p> <p>Producto: Universo narrativo y colaborativo de ciencia ficción colombiana compuesto por diversos relatos representados en formas narrativas diversas (Cuento corto, historieta, cortometraje).</p> <p>Papel: Narrador colaborativo de historias. En cada grupo colaborativo habrá unos roles definidos para la construcción del texto definidos con base en la experiencia de trabajo de los estudiantes.</p> <p>Audiencia: Lectores del género de ciencia ficción en el país.</p> <p>Situación: Presentación en galería digital del universo narrativo interconectado sobre el relato de ciencia ficción elegido.</p>	
<p>Enfoques del Aprendizaje</p>		

Habilidades de comunicación:

- Utilizan el entendimiento intercultural para interpretar la comunicación.
- Utilizan una variedad de medios para comunicarse con una gama de destinatarios.

Habilidades de organización:

- Planifican tareas a corto y largo plazo; cumplen con los plazos establecidos.

Habilidades de colaboración:

- Delegan y comparten responsabilidades a la hora de tomar decisiones.

Habilidades de pensamiento creativo:

- Crean obras e ideas originales; utilizan obras e ideas existentes de formas nuevas.

Acción: enseñanza y aprendizaje a través de la indagación

Contenidos	Proceso de aprendizaje
<p>Género literario: Ciencia ficción colombiana Narraciones: Rally Llanero de Luis Cermeño / Los huesos de Darwin de Miguel Ángel Manrique Medios de representación: Cuento corto - historieta - video narrativo (cortometraje) - representaciones transmedia Elementos literarios: Condicional fáctico - escenario y personaje - trama y conflictos - Metáforas y símiles - ciencia como elemento en la narración de ficción. Temas: Realidades posibles - tecnología y ciencia en la sociedad - ciencia ficción para el contexto colombiano.</p>	<p>EXPLORACIÓN: CIENCIA FICCIÓN Y SUS CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1: Introducción a la ciencia ficción - Presentación unidad didáctica - Conocimientos previos en torno a la ciencia ficción - Relación de la ficción con la ciencia y la tecnología (Dos horas) • Sesión 2: Características de la ciencia ficción - análisis de elementos narrativos en la ciencia ficción - Lectura "Rally Llanero" de Luis Cermeño (Dos horas) • Sesión 3: ¿Qué es el condicional contrafáctico? Exploración del condicional contrafáctico - Condicional contrafáctico en textos de ciencia ficción local - "Rally Llanero" de Luis Cermeño (Dos horas) • Sesión 4: Subgéneros de la ciencia ficción - características de cada subgénero - Análisis literario desde características del género de "El gusano" de Rodrigo Bastidas (Dos horas) <p>APROPIACIÓN: COMPONENTES NARRATIVOS DE LA CIENCIA FICCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 5: El cuento corto - características y análisis - Componentes narrativos y construcción de trama - Lluvia de ideas alrededor de la construcción de una historia de ciencia ficción colombiana colaborativa - Lectura cuento corto "Los huesos de Darwin" de Miguel Ángel Manrique (Dos horas) • Sesión 8: Desarrollo de la trama y conflictos - Análisis desde la historia "Los huesos de Darwin" de Miguel Ángel Manrique - Organización de elementos narrativos, eventos en la trama, conflictos y escenas relacionadas (Dos horas) • Sesión 6: Contexto en la ciencia ficción - mi contexto particular como base para la construcción de un relato de la ciencia ficción - decisiones desde el contexto para la escritura de la narración colaborativa (Dos horas)

	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión 7: Personajes en la ciencia ficción - análisis desde la historia “Los huesos de Darwin” de Miguel Ángel Manrique- Construcción de personajes - Decisiones y propuestas colaborativas sobre los personajes de la historia (Dos horas) • Sesión 9: Construcción narración en ciencia ficción colombiana colaborativa - Presentación , análisis y construcción del texto (Dos horas) <p>ACCIÓN: UNIVERSO NARRATIVO DE CIENCIA FICCIÓN: TIPOS NARRATIVOS Y ELABORACIÓN TRANSMEDIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 10: Universos interrelacionados - Exploración universos narrativos de ciencia ficción - Características desde la transmedia - Ideas para la expansión del texto principal de ciencia ficción (Dos horas) • Sesión 11: Cómic y cuento corto: características de cada forma narrativa. Análisis de las características narrativas desde la observación de textos del género (Dos horas) • Sesión 12: Expansión narrativa de historia principal - Formas de expandir la narración - Planeación de las narraciones que crean el universo narrativo (Dos horas) • Sesión 13: Desarrollo de ideas de trabajo - trabajo colaborativo en torno al desarrollo de la actividad - avances en términos de planeación e integración la idea principal (Dos horas) • REFLEXIÓN: REVISIÓN Y AUTOEVALUACIÓN SOBRE EL UNIVERSO NARRATIVO • Nota. Estas sesiones de construcción requieren trabajo autónomo en casa para optimizar el uso de tiempo en clase. • Sesión 14: Construcción de las narraciones alternativas - finalización de elementos narrativos y primer borrador - Inicio de la construcción de los relatos alternativos - Discusión grupal sobre los aportes a la narración - formas de integración - Presentación fase beta (Dos horas) • Sesión: 15 Finalización del producto narrativo - revisión de sus características con base en la forma narrativa elegida y la integración con la narración principal (Dos horas) • Sesión 16: Presentación conjunta y colaborativa del universo narrativo de ciencia ficción colombiana (Dos horas) - Autoevaluación y coevaluación del proceso - revisión de puntos fuertes y elementos a mejorar (Dos horas)
	<p>Evaluación formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representación visual características de ciencia ficción desde el análisis del cuento <i>Rally Llanero</i> de Luis Cermeño • Condicional contrafáctico en ciencia ficción: Construcción visual de preguntas relacionadas con el condicional contrafáctico, la ciencia y la tecnología • Mapa mental ejemplos de subgéneros de la ciencia ficción • Contexto colombiano: construcción de contexto para historia de ciencia ficción desde el contexto particular colombiano • Componentes narrativos de ciencia ficción: infografía con el análisis de la historia “Los huesos de Darwin” de Miguel Ángel Manrique • Contribuciones trabajo colaborativa: historia principal de ciencia ficción colombiana • Cuadro descriptivo forma textual: cuento - cortometraje - historieta (elección de un solo componente): descripción y planeación de la historia integrada con la narración principal • Primer borrador historia relacionada Universo transmedia de Ciencia ficción colombiana

	<p>Diferenciación</p> <p>Como aspectos de diferenciación principal se tienen en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distintas formas de presentación de los conceptos y de la información relacionada con las temáticas abordadas. • Formas textuales diversas para la presentación de las actividades formativas. • Formatos diversos para la presentación de actividades sumativas. • Consideración de tiempos para la presentación de trabajos. • Adaptación de complejidad dependiendo de ciertas habilidades cognitivas.
<p>Recursos</p>	
<p>Ambiente virtual de Aprendizaje: Universo de aldeas con sombrero vueltiao y ruana</p>	

Reflexión: consideración de la planificación, el proceso y el impacto de la indagación

Antes de enseñar la unidad	Mientras se enseña la unidad	Después de enseñar la unidad

Adaptación basada en el formato de planeación del Bachillerato Internacional (IB)

ANEXO G. Actividades formativas y sumativas.

Actividades formativas y sumativas del ambiente virtual de aprendizaje “Galaxia Ciencia-ficcionados”

F: formativa - S: sumativa

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	PRODUCTO	MOMENTO A APLICAR	CRITERIOS Y DESCRIPTORES DE EVALUACIÓN
F. Representación visual características de ciencia ficción desde el análisis del cuento <i>Rally Llanero</i> de Luis Cermeño	Representación visual (mapa mental, mapa conceptual, cuadro, diagrama de flujo)	EXPLORACIÓN	Análisis: descriptor A Organización: Descriptor A Comunicación: Descriptor A
F. Condicional contrafáctico en ciencia ficción: Construcción visual de preguntas relacionadas con el condicional contrafáctico, la ciencia y la tecnología	Infografía o representación visual	EXPLORACIÓN	Organización: Descriptor B Producción textual: Descriptor B
F. Mapa mental ejemplos de subgéneros de la ciencia ficción	Mapa mental	EXPLORACIÓN	Análisis: Descriptor C Organización: Descriptor B Comunicación: Descriptor B
F. Contexto colombiano: construcción de contexto para historia de ciencia ficción desde el contexto particular colombiano	Cuadro sinóptico	APROPIACIÓN	Organización: Descriptor C Producción textual: Descriptor C
F. Componentes narrativos de ciencia ficción: infografía con el análisis de la historia “Los huesos de Darwin” de Miguel Ángel Manrique	Infografía	APROPIACIÓN	Análisis: Descriptor B Organización: Descriptor B Comunicación: Descriptor A
F. Contribuciones trabajo colaborativa: historia principal de ciencia ficción colombiana	Construcción en documento colaborativo	APROPIACIÓN	Organización: Descriptor B Producción textual: Descriptor B
F. Cuadro descriptivo forma textual: cuento - cortometraje - historieta (elección de un solo componente): descripción y planeación de la historia integrada con la narración principal	Planeación hecha a través de cualquier representación visual (infografía, mapa conceptual, cuadro sinóptico)	ACCIÓN	Análisis: Descriptor C Organización: Descriptor B Producción textual: Descriptor C
F. Primer borrador historia relacionada Universo transmedia de Ciencia ficción colombiana	Documento borrador	ACCIÓN	Organización: Descriptor C Producción textual: Descriptor A Comunicación: Descriptor A
S. Narración transmedia basada en la historia de ciencia ficción construida colaborativamente	Representación textual final (cuento corto, cortometraje, historieta).	REFLEXIÓN	Análisis: Todos los descriptores Organización: Todos los descriptores Producción textual: Todos los descriptores Comunicación: Todos los descriptores

ANEXO H. Rúbricas de evaluación por criterio.

Análisis y comprensión textual

- a. Identifico y explico el contenido, el contexto, el lenguaje, la estructura, la técnica y el estilo de textos relacionados con la ciencia ficción colombiana.
- b. Justifico mis opiniones e ideas al hacer análisis de las características de la ciencia ficción en narraciones locales utilizando ejemplos, explicaciones y terminología extraídos de los textos.
- c. Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal en torno a la ficción especulativa.

Nivel de logro	Descriptor
0	El estudiante no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1 - 2	<ul style="list-style-type: none"> a. Analiza de manera limitada el contenido, el contexto, el lenguaje, la estructura, la técnica y el estilo de los textos relacionados con la ciencia ficción. b. Justifica muy pocas veces opiniones e ideas en el análisis de la ciencia ficción, utilizando ejemplos o explicaciones, y emplea poca o ninguna terminología. c. Relaciona limitadamente obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal en torno a la ficción especulativa de forma intertextual.
3 - 4	<ul style="list-style-type: none"> a. Analiza de manera adecuada el contenido, el contexto, el lenguaje, la estructura, la técnica y el estilo de los textos relacionados con la ciencia ficción. b. Justifica opiniones e ideas en el análisis de la ciencia ficción utilizando algunos ejemplos y explicaciones, aunque puede no hacerlo de forma coherente, y emplea algo de terminología. c. Relaciona de manera adecuada obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal en torno a la ficción especulativa de forma intertextual
5 - 6	<ul style="list-style-type: none"> a. Analiza de manera competente el contenido, el contexto, el lenguaje, la estructura, la técnica y el estilo de los textos relacionados con la ciencia ficción. b. Justifica de manera suficiente opiniones e ideas en el análisis de la ciencia ficción utilizando ejemplos y explicaciones, y emplea terminología precisa. c. Relaciona de manera adecuada obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal en torno a la ficción especulativa de forma intertextual
7 -8	<ul style="list-style-type: none"> a. Analiza de manera perspicaz el contenido, el contexto, el lenguaje, la estructura, la técnica, el estilo de los textos relacionados con la ciencia ficción. b. Justifica en detalle opiniones e ideas en el análisis de la ciencia ficción utilizando una gama de ejemplos y explicaciones exhaustivas, y emplea terminología precisa c. Relaciona de manera detallada y perspicaz obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal en torno a la ficción especulativa de forma intertextual

Organización y coherencia

- a. Organizo opiniones e ideas de manera coherente y lógica en análisis literarios.
- b. Uso herramientas de formato y tipo textual para crear un estilo narrativo adecuado al contexto y la intención de la ciencia ficción.
- c. Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información relacionada con la ciencia ficción para construir textos narrativos y argumentativos.

Nivel de logro	Descriptor
0	El alumno no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1 - 2	a. Organiza opiniones e ideas con un grado mínimo de coherencia y lógica en análisis literarios

	<p>b. Usa mínimamente herramientas de formato y tipo textual para crear un estilo narrativo no siempre adecuado al contexto de la ciencia ficción</p> <p>c. Lleva a cabo de manera muy básica procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información relacionada con la ciencia ficción para construir textos narrativos y argumentativos.</p>
3 - 4	<p>a. Organiza opiniones e ideas con cierto grado de coherencia y lógica en análisis literarios</p> <p>b. Usa de manera adecuada herramientas de formato y tipo textual para crear un estilo narrativo adecuado al contexto de la ciencia ficción</p> <p>c. Lleva a cabo de manera adecuada procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información relacionada con la ciencia ficción para construir textos narrativos y argumentativos.</p>
5 - 6	<p>a. Organiza opiniones e ideas de una manera coherente y lógica donde las ideas se basan unas en otras, en análisis literarios</p> <p>b. Usa de manera competente herramientas de formato y tipo textual para crear un estilo narrativo adecuado al contexto de la ciencia ficción</p> <p>c. Llevo a cabo de manera competente procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información relacionada con la ciencia ficción para construir textos narrativos y argumentativos.</p>
7 - 8	<p>a. Organiza eficazmente opiniones e ideas de una manera constante, coherente y lógica donde las ideas se basan unas en otras de forma sofisticada durante análisis literarios</p> <p>b. Hace un uso excelente de herramientas de formato y tipo textual para crear un estilo narrativo eficaz en el contexto de la ciencia ficción</p> <p>c. Lleva a cabo eficazmente procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información relacionada con la ciencia ficción para construir textos narrativos y argumentativos.</p>

Producción textual

- a.** Produzco textos que demuestren razonamiento, imaginación y sensibilidad relacionados con el género especulativo, estableciendo nexos intertextuales y transmediales.
- b.** Exploro y considero nuevas perspectivas e ideas derivadas del contexto personal en el proceso creativo.
- c.** Realizo elecciones de estilo en términos de recursos literarios y visuales para generar un efecto en el destinatario.

Nivel de logro	Descriptor
0	El alumno no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1 - 2	<p>a. Produce textos que demuestren razonamiento, imaginación y sensibilidad relacionados con el género especulativo, estableciendo nexos intertextuales y transmediales en un grado limitado</p> <p>b. Explora nuevas perspectivas e ideas derivadas del contexto personal en el proceso creativo de una forma básica</p> <p>c. Realiza elecciones de estilo mínimas en términos de recursos literarios y visuales, demostrando un conocimiento limitado del efecto generado en el destinatario</p>
3 - 4	<p>a. Produce textos que demuestran cierto grado de agudeza, imaginación y sensibilidad, relacionados con el género especulativo, estableciendo nexos intertextuales y transmediales en un grado adecuado.</p> <p>b. Explora nuevas perspectivas e ideas derivadas del contexto personal en el proceso creativo de una forma adecuada</p> <p>c. Realiza algunas elecciones de estilo en términos de recursos literarios y visuales, demostrando un conocimiento adecuado del efecto generado en el destinatario</p>
5 - 6	<p>a. Produce textos que demuestran un grado considerable de agudeza, imaginación y sensibilidad, relacionados con el género especulativo, estableciendo nexos intertextuales y transmediales en un grado adecuado de grado notable.</p> <p>b. Explora nuevas perspectivas e ideas derivadas del contexto personal en el proceso creativo de una forma notable</p> <p>c. Realiza elecciones de estilo meditadas en términos de recursos literarios y visuales, demostrando un buen conocimiento del efecto generado en el destinatario</p>
7 - 8	<p>a. Produce textos que demuestran un alto grado de agudeza, imaginación y sensibilidad, relacionados con el género especulativo, estableciendo nexos intertextuales y transmediales en un grado adecuado de manera perspicaz</p> <p>b. Explora nuevas perspectivas e ideas derivadas del contexto personal en el proceso creativo de una forma superlativa</p> <p>c. Realiza elecciones de estilo perspicaces en términos de recursos literarios y visuales, demostrando un buen conocimiento del efecto generado en el destinatario</p>

Comunicación y Uso del Lenguaje

- a. Uso un vocabulario, estructuras sintácticas y formas de expresión apropiados y variados.
- b. Uso técnicas de comunicación y medios no verbal apropiados.

Nivel de logro	Descriptor
0	El alumno no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1 - 2	a. Usa una gama limitada de vocabulario y formas de expresión apropiados b. Usa de manera limitada y/o inapropiada técnicas de comunicación no verbal
3 - 4	a. Usa una gama adecuada de vocabulario, estructuras sintácticas y formas de expresión apropiados b. Usa algunas técnicas de comunicación no verbal apropiadas
5 - 6	a. Usa de manera competente una gama variada de vocabulario, estructuras sintácticas y formas de expresión apropiados b. Usa suficientes técnicas de comunicación no verbal apropiadas
7 -8	a. Usa eficazmente una gama de vocabulario, estructuras sintácticas y formas de expresión apropiados b. Usa de manera eficaz técnicas de comunicación no verbal apropiadas