

Propuesta didáctica pedagógica basada en el diseño, producción de contenidos y difusión multimedia

Mtro. Arturo Verduzco Godoy

Mtro. Hugo Gil Flores

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La experiencia desarrollada en el trabajo docente con estudiantes de diversas carreras de pregrado y posgrado, así como la búsqueda de formas de renovar la práctica educativa, y el desarrollo de trabajos curriculares y extracurriculares con estudiantes en la realización de revistas, tanto radiofónicas como impresas, me ha permitido valorar la importancia que tiene en los alumnos el saber que su trabajo adquiere posibilidades de trascender el mero espacio del aula. La motivación y esfuerzos académicos que aparecen entonces en ellos, y en uno como docente, le otorgan al trabajo un mayor significado que el mero requisito para acreditar una materia. Las competencias que los estudiantes adquieren, en apariencia de manera informal o sobre la marcha, los acercan a otros campos y actividades como el periodismo, la divulgación científica, la escritura creativa, la lectura en voz alta, la edición y corrección de textos, la gestión de contenidos de diversos autores o artistas, así como a la apropiación teórica del contenido de la materia.

Aunado a lo anterior, cuando se trabaja en pos de la realización de un producto de manera colaborativa, se posibilita el conocimiento del otro.¹ Así se crea un cuerpo identitario en el que se construye un nosotros, una especie de “nosotrificación” que juega un papel relevante en la producción/reproducción del grupo y en las tareas que el mismo se traza, constituyéndose así comunidades dialógicas, productivas.²

Si bien los jóvenes hacen un uso cotidiano de las tecnologías de la información y la comunicación (internet, búsquedas de información, participación en

¹ El plano de lo praxeológico de Todorov.

² En términos de Edgar Morin.

redes sociales, acceso a bienes culturales), al ingresar al espacio áulico se rompe esa cotidianidad en tanto esas tecnologías y usos no son incorporadas al trabajo académico.

Mi experiencia docente, que desarrollo desde hace varios años en el Departamento de Teorías e Historia y en la Maestría en Educación y Expresión para las Artes, de la División de Artes y Humanidades del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara, (CUAAD), me permite considerar que la presente propuesta es pertinente a los objetivos educativos de la Universidad de Guadalajara en tanto “Impulsa enfoques innovadores de enseñanza aprendizaje y para la generación del conocimiento en beneficio de la sociedad” (Universidad de Guadalajara, 2014) y en tanto posibilita la formación de “[...] profesionistas innovadores y comprometidos en las disciplinas de las artes, la arquitectura y el diseño, con fundamento en los procesos creativos y la investigación científica y tecnológica”.³ Asimismo, la investigación que propongo se alinea a la intención de “Coadyuvar con el desarrollo de las capacidades cognitivas, habilidades, destrezas, valores y actitudes necesarios para formar profesionales que promuevan estrategias innovadoras en la enseñanza de las artes, así como profesionales que potencien su capacidad para la producción creativa”, objetivo de la Maestría en Educación y Expresión para las Artes, en donde como docente de la materia Temas Selectos IV (Cultura /Identidad), estoy poniendo en marcha un primer acercamiento para el desarrollo de la presente investigación.

En pleno siglo XXI somos testigos de una grave paradoja: con todo y los avances de la ciencia y la tecnología, el salón de clases y lo que sucede en él no han cambiado demasiado, mientras que, por ejemplo, hay un abismo de diferencias entre el quirófano medieval y el de la actualidad.

Verdadera paradoja porque en la interacción con los estudiantes se advierte el fuerte impacto, casi de primera línea, de procesos de cambio de los que no estamos exentos: nuevas necesidades, traducidas en exigencias (educativas, culturales, etc.); caducidad operativa o conceptual para la intervención o conceptualización de los fenómenos que en el campo de las disciplinas, los saberes y las profesiones se

³ Según se lee en la página web del CUAAD.

sucedan; emergencia de nuevas formas culturales y de nuevas maneras de ejercer la sociabilidad, la apropiación de espacios físicos (incluido el escolar) y virtuales, y el reconocimiento y negociación con la autoridad (incluida la figura del profesor), entre muchas otras. No estamos pues fuera de las dinámicas mundiales que se operan en los diversos niveles de actuación social.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera contribuye el diseño, producción y difusión de contenidos multimedia en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes dentro de un curso de materia?

PREGUNTAS PARTICULARES

- ¿Cómo contribuye el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes?
- ¿Es posible que la producción y difusión de contenidos multimedia posibilite la inter, multi o transdisciplina?

OBJETIVO GENERAL

Contribuir mediante el diseño, producción y difusión de contenidos multimedia por parte de los estudiantes, en la adquisición de saberes significativos y competencias pertinentes al curso de una materia.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Lograr, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, el desarrollo de aprendizajes significativos de los estudiantes.
- Propiciar ambientes colaborativos entre los estudiantes en el diseño, producción y difusión multimedia.
- Posibilitar, mediante el diseño, producción y difusión de contenidos multimedia, las relaciones inter, multi y transdisciplinarias.

ESTADO DEL ARTE

El conocimiento debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e Inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más ineluctablemente a los desafíos de la complejidad (Morin, 1999: 13).

Si partimos de la comprensión de que los humanos somos seres complejos, bio-psico-sociales (culturales), entonces se requiere desarrollar un pensamiento complejo que nos permita el desciframiento de la comprensión mundo-vida complejo. Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben ser vistos en su contigüidad de dependencias recíprocas con otros ámbitos.

El reconocimiento de las limitaciones de las visiones que construimos de la realidad posibilita por lo menos tener la disposición de mirar que se requieren cambios y que no podemos alcanzar la totalidad de dichas realidades, a riesgo de someternos al “paradigma de la simplicidad” (Watzlawick, 2007).

Hemos adquirido conocimientos sin precedentes sobre el mundo físico, biológico, psicológico, sociológico. La ciencia ha hecho reinar, cada vez más, a los métodos de verificación empírica y lógica. Mitos y tinieblas parecen ser rechazados a los bajos fondos del espíritu por las luces de la Razón. Y sin embargo, el error, la ignorancia, la ceguera, progresan por todas partes, al mismo tiempo que nuestros conocimientos.

Nos es necesaria una toma de conciencia radical:

1. La causa profunda del error no está en el error de hecho (falsa percepción), ni en el error lógico (incoherencia), sino en el modo de organización de nuestro saber en sistemas de ideas (teorías e ideologías) (Morin, 1999: 87).

Dicha organización del pensamiento en no pocas ocasiones inhabilita para ver que un determinado problema, y por consiguiente una posible solución, se encuentra interconectado con otros saberes y otros campos del conocimiento, anulando las posibilidades de aventurarnos en la construcción de visiones ampliadas y de cambio, remitiéndonos a insistir en soluciones dentro del sistema y no fuera de él, es decir a un “cambio del cambio” (Watzlawick, 1974).

[...] la teoría de los grupos nos proporciona una base para pensar acerca de la clase de cambios que pueden tener lugar dentro de un sistema que, en sí, permanece invariable; la teoría de los tipos lógicos no se ocupa de lo que sucede en el interior de una clase, es decir entre sus miembros, pero nos proporciona una base para considerar la relación existente entre miembro y clase y la peculiar metamorfosis que representan las mutaciones de un nivel lógico al inmediatamente superior. Si aceptamos esta básica distinción entre ambas teorías, se deduce que existen dos tipos diferentes de cambio: uno que tiene lugar dentro de un determinado sistema, que en sí permanece inmodificado, y otro, cuya aparición cambia el sistema mismo (Watzlawick: 1974:30).

Así, podemos apreciar la relevancia que tiene la elección de un determinado enfoque que posibilite realmente cambios en nuestras nociones de tal manera que no sigamos insistiendo en visiones endógenas que nos llevan a plantear soluciones de “más de los mismo” o “sumas a cero” y a realizar “las terribles simplificaciones”, creyendo, por ejemplo, que una manera de hacer que antes nos dio resultado tiene que seguir siendo útil, o que fuera de la dinámica interna de un determinado grupo no hay soluciones.

El cambio de perspectiva produce un cambio en la percepción de la realidad que cambia la realidad misma, determinando, como consecuencia, el cambio de toda la situación y de las reacciones a ella. Todo esto significa hacer elástica, no absolutista, la percepción de los sujetos, de modo que se les coloca en condiciones de hacer frente a las situaciones problemáticas sin rigidez y sin perseverar en el error (Watzlawick, 2007).

De acuerdo con Gibbons (citado por Valenti, Casalet y Avaro, 2008), “el nuevo modo de producción de conocimiento afecta no sólo qué conocimiento es producido, sino también cómo se produce, el contexto en el que se genera, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de lo que se produce”, y plantea dos modos de producción de conocimiento:

- Modo 1: Problemas definidos en el ámbito académico; Disciplinar; Formas de organización regidas por las normas de la ciencia; No es responsable socialmente; Se transmite en formas de publicación académica; Validado y evaluado por la comunidad de especialistas.
- Modo 2: Se produce en un contexto de aplicación; Es transdisciplinario; Es heterogéneo y se da en formas de organización diversas; Es responsable socialmente y reflexivo (valores o intereses de otros grupos); Control de calidad (dimensiones cognitivas, sociales, económicas, ambientales y políticas).

Así pues, la organización del pensamiento nos permitiría pasar de una actividad docente centrada en la clásica impartición tradicional de un curso, con lo que conlleva de memorista o de mera retención de datos (Torres, 1994), a una del tipo “modo 2” que conduzca a otras maneras de producir conocimiento y de ocupar y desarrollar los espacios de aprendizaje.

REFERENTES TEÓRICOS

Ambientes de aprendizaje

Siendo la educación un proceso por el que se amplían las capacidades de participación y transformación de los sujetos en el entorno social, y mediante el cual se da la apropiación de repertorios culturales, se reconocen por lo menos tres nociones que posibilitan la innovación en los procesos educativos, estos son: sistema, ambiente de aprendizaje y gestión de ambientes de y para el aprendizaje [...] Los ambientes de aprendizaje contemplan cuatro espacios fundamentales: De información, ahí se encuentran los insumos y contenidos que serán trabajados en las actividades de aprendizaje. De exhibición, donde

los estudiantes podrán mostrar y socializar sus producciones. De interacción como elemento fundamental para propiciar la cooperación y la colaboración. De producción, ahí encontrarán herramientas para el trabajo que desarrollarán en el curso” (Universidad de Guadalajara, 2007: 50-51).

Sin desconocer la existencia de muchos más elementos que juegan en los procesos de enseñanza aprendizaje, a continuación me referiré sólo a los ambientes de aprendizaje, y también, por ahora, a lo enunciado en el *Modelo educativo siglo 21* de la Universidad de Guadalajara, que con todo y que se va quedando corto dado el abrumador desarrollo tecnológico desde su elaboración hasta nuestros días, permite ilustrar la correspondencia con los propósitos de la investigación que pretendo desarrollar, al tiempo que posibilita el diálogo con un documento básico de nuestra institución.

Espacios de información

Si bien no todos, una buena cantidad de estudiantes portan dispositivos, equipos móviles con los que es posible tener acceso, almacenar, producir y distribuir conocimientos, de tal manera que, con todo y las posibles limitaciones, los estudiantes del curso pueden encontrarse con los insumos y contenidos que serán trabajados en las actividades de aprendizaje.

Se puede afirmar que la información deja de ser simple dato cuando ésta es intervenida, es decir, cuando se transforma en conocimiento, un conocimiento que es pensado como acción, como la capacidad de actuar, de poner algo en movimiento (Valenti, Casavet y Avaro, 2008). El curso en el que se desarrollará la propuesta esta didáctica está concebido en buena medida como un taller de producción de contenidos, de tal suerte que se pueda pasar de la información al conocimiento.

Espacios de exhibición

Nuevas maneras de sociabilidad han aparecido en nuestras sociedades, comunidades culturales a las que estamos adscritos, algunas de ellas se dan a través de una diversidad de redes digitales donde “subir” y “publicar” es algo

cotidiano. La apuesta de esta propuesta conlleva también el uso de esos espacios de exhibición cotidianos de los estudiantes, en la conciencia de que no es la posibilidad tecnológica sino la capacidad de generar contenidos lo determinante.

Espacios de interacción

La propuesta didáctica concibe la interacción como elemento fundamental para propiciar la cooperación y la colaboración. Para Todorov (2009) las relaciones con el otro se dan en cuatro planos: “[...] un juicio de valor (plano axiológico) [...] la acción de acercamiento o de alejamiento en relación con el otro (plano praxeológico) [...] conozco o ignoro la identidad del otro (plano epistémico)”. Todorov es enfático al afirmar que “existen relaciones y afinidades entre estos tres planos, pero no hay ninguna implicación rigurosa; por lo tanto no se puede reducir uno a otro, ni se puede prever uno a partir del otro”.

El asunto de la alteridad va más allá de una simple reunión de personas que de manera “natural” se dispongan a conocerse, actuar, intercambiar valores. Por ello parte medular de mi interés académico apuesta al acercamiento para la generación de productos en contextos académicos, con intencionalidad, asesoría, planeación, etc., que posibilite la comprensión del otro y la construcción de identificaciones grupales, lo que puede llevar a la cohesión alrededor de determinadas metas, como la actitud innovadora colectiva, que “vence el carácter disperso, lo que lleva hacia una identidad más integrada” (Burton, 2000, citado en: Valenti, Casavet y Avaro, 2008).

Espacios de producción

La propuesta concibe los espacios de producción como ambientes de aprendizaje, en donde la realización de contenidos multimedia colocará al estudiante en posibilidades de adquirir distintas competencias.

Las caracterizaciones que diferentes investigadores hacen del momento por los que atraviesan las sociedades contemporáneas, nos permiten no sólo “situarnos”, sino atisbar quienes son nuestros interlocutores en los procesos de enseñanza aprendizaje y por tanto, entender de mejor manera las producciones que los

estudiantes realicen toda vez que en dichas caracterizaciones está presente el papel que juegan las tecnologías de la información y a comunicación en la configuración y reconfiguración del tejido social.

Cultura

El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente semiótico.

Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre.

Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*

El presente trabajo se apoya en una concepción simbólica de la cultura en donde ésta es entendida como una red de significaciones tejida por el hombre, significaciones que son situadas y temporales, con la que los sujetos construyen sentido a sus acciones, pensamientos, valores. Esta concepción de cultura permite, en su plasticidad, pero sin ambigüedad, colocarla como una malla elástica en donde las significaciones y resignificaciones se van dando en el espacio social en donde las prácticas y hábitos diversos adquieren distintos grados de relevancia para los grupos que en él interactúan.

Para Renato Ortiz (1998), asumirnos como sujetos cruzados por flujos mundiales hace que tengamos que ver a la cultura como un proceso de “mundialización”; esto es, que la cultura vive territorialmente desterritorializada, o que es vivida con una diversidad de referentes que corresponden a una diversidad de lugares de la diversidad modernidad-mundo. La intensidad de los intercambios y la posibilidades de estos en y desde cualquier latitud, colocan a los bienes culturales en una circulación que si bien no está despojada por las grandes industrias, por el contrario, sí es definida esencialmente por quienes son consumidores de dichos bienes (a diferencia de lo que sucede en las esferas de lo financiero, o los desarrollos científicos, por poner dos ejemplos).

Se trata de una concepción de la cultura como procesos (no como un gran depósito intacto y sin movimiento interno de símbolos heredados, sólo memorias de otros) de significación/ resignificación, de una cultura construida/reconstruida por los sujetos

en la medida de sus disposiciones (el *habitus*, diría Bourdieu), posiciones y tomas de posición que se dan en el espacio social en el que nos comunicamos, apreciamos, disuadimos y desmarcamos de conversaciones o circuitos de dialogo, accedemos a discurso y la encarnamos, con sus gestos, sus desganos (Bourdieu, 1997). Porque

Una cultura es una red de coordinaciones de emociones y acciones en el lenguaje que configura un modo particular de entrelazamiento del actuar y el emocionar de las personas que la viven [...] Las distintas culturas como distintos modos de convivencia humana, son distintas redes de conversaciones, y que una cultura se transforma en otra cuando cambia la red de conversaciones que la constituye y define (Maturana, 2005: xi).

Los procesos de enseñanza aprendizaje son parte de esa conversación más amplia que tienen los individuos, los grupos, donde los cambios de conversación son vertiginosos, las ofertas culturales abrumadoras y las elecciones renovadas o sustituidas conforme las consumimos (Bauman, 2013:17).

Sociedad del conocimiento

La sociedad del conocimiento (cuya principal característica es la generación y uso intensivo del conocimiento) tiene su principal sustento en la formación educativa. No en balde expertos (principalmente en temas de desarrollo) y organizaciones mundiales insisten en que la principal inversión de los estados debe estar orientada hacia la educación y la investigación científica.

Los conocimientos, las técnicas y las instituciones corren cada vez más el riesgo de que se los tache de obsoletos. Actualmente la propia cultura se construye basándose más en el modelo de la creatividad y la renovación que en el modelo de la permanencia y la reproducción. La generalización del aprendizaje en todos los niveles de la sociedad tendría que ser la contrapartida lógica de la inestabilidad permanente creada por la cultura de la innovación. Sin embargo, lo que importa es saber cómo una cultura de esas características puede conjugarse con la transmisión y con un auténtico proyecto económico, social y político. En otras palabras, resulta esencial

determinar en qué medida la búsqueda constante de la novedad puede sentar bases duraderas y tener en cuenta las perspectivas a largo plazo, sin desecharlas en beneficio de la rentabilidad y la moda a corto plazo. Las sociedades del aprendizaje tienen que afrontar forzosamente en el siglo XXI un desafío de envergadura: armonizar la cultura de la innovación con una visión a largo plazo (UNESCO, 2005: 61).

La fuerza del conocimiento es el motor fundamental y más visible de las sociedades del futuro; la fuerza física (humana), no es pues la palanca de los desarrollos económicos, sociales, sino que ésta radica en los dominios que se poseen, para procesar, distribuir, generar conocimiento; y que esto modifica la manera en que se realizan los intercambios y se dan las transformaciones en todos los niveles.

Sí, el conocimiento ha adquirido nuevas formas para ser generado, distribuido, utilizado o consumido: la investigación académica está siendo complementada o invalidada por un “nuevo modo de producción del conocimiento”, lo que implica un cambio estructural en muchos aspectos del modelo que hasta ahora ha sido denominado como ciencia académica.

Educación y tecnologías de la comunicación e información

Para Renato Ortiz,

[...] las nuevas tecnologías [...] favorecerían la descentralización de la producción, la diversificación de mensajes, la interacción entre emisor y receptor [...] una especie de revancha del individuo frente a la comunicación unidimensional, unilateral. Los medios interactivos contienen, en el límite, las promesas de realización del ser humano. Existe entonces una correlación inmediata entre el tipo de tecnología empleado y la forma de organización de la cultura [...] una superación del monolitismo por la diversidad (Ortiz, 1998).

La desmitificación de los medios como entidades lejanas e inalcanzables, y aunque la televisión sigue siendo de suma importancia en la configuración de legitimidades, las producciones multimedia y apropiaciones de canales hechos por individualidades

o colectividades, es un tema en común entre muchos estudiantes, al igual que la creación de grupos específicos en las redes sociales para pasarse recomendaciones sobre maestros, actividades, música, etc. así como para mostrar los desarrollos artísticos o sociales en las que participan.

Si la tecnología continúa yendo en pos de la confluencia (la integración de una diversidad de funciones en un mismo aparato), la educación debe confluir con las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo,

Lo que verdaderamente está en juego en esa puesta en historia de las tradiciones culturales y pedagógicas es tanto la visibilización de los *procesos* en un campo actualmente tan marcado por el fetichismo modernizador de las “tecnologías educativas” (en sus diversos sentidos), como la explicitación de los modelos de comunicación que subyacen a las diversas matrices culturales y pedagógicas, único modo de empezar a mirar la comunicación *desde dentro* de los procesos y prácticas educativas, y no como mera estrategia exterior (de “ayuda”, modernización o adorno) a lo pedagógico (Huerco, 1999).

Así, no se plantea el endiosamiento de una modernización tecnológica que *perse* nos permite la integración al mundo, al acceso de los bienes culturales producidos en él, sabemos que el juego se llama “inclusión-exclusión”, y que los dos portadores principales de distinción son el capital económico y el capital cultural (Bourdieu), que la concentración se acentúa, y que desde las instancias concentradoras se intenta hacer ver que dichos procesos son “naturales”. Pero llegados a este punto, y a reserva de ampliar las críticas al modelo predominante de globalización, consideramos a las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas potencialmente transformadoras, que posibilitan los intercambios con otras realidades y el establecimiento de acciones coordinadas. No es que se piensen “traer” las tecnologías al espacio escolar, se piensa en darles dirección porque ellas ahí están desde hace tiempo.

El conocimiento no es el todo, pero al parecer sin conocimiento no hay movilidad, no hay acción, se agota el espacio y las fronteras se estrechan, se desconoce y no hay tiempo. De igual modo es necesario tener en cuenta que la

[...] la transición hacia sociedades del conocimiento en los países en vías de desarrollo, involucra cambios culturales e institucionales que no son posibles imponer desde fuera, ellos dependen y son generados por fuerzas que operan al interior de las sociedades. Stiglitz observa al respecto que los “incentivos extrínsecos” no tienen un impacto duradero en los procesos de aprendizaje pues, una vez que desaparecen, el comportamiento revierte a su estado anterior. El cambio fundamental reside en la motivación y en la emergencia de un nuevo *ethos* asociado a la autoestima, a la participación, a la voluntad de experimentación, y por cierto a la valoración de la excelencia y de la calidad en los diferentes ámbitos y actividades de la vida (Tavara y Vaccaro, 2006).

Mundialización, globalización

La globalización de las sociedades implica la existencia de procesos que comprenden a los grupos, las clases sociales, las naciones y los individuos (Ortiz, 1998). Los estudiantes y sus elecciones (académicas, estéticas, éticas) son atravesadas por la globalización, y por consiguiente también sus producciones (resultantes de de dichas elecciones), es decir, tenemos que asumir que los sujetos que escenifican los procesos de enseñanza aprendizaje son ciudadanos, consumidores, agentes que habitan lo global habiéndolo por lo mismo incorporado, interiorizado (Bourdieu) de diversas maneras, porque “Cuando hablamos de ‘sociedad global’ nos referimos a una totalidad que penetra, atraviesa, las diversas formaciones sociales existentes en el planeta” (Ortiz, 1998).

Así, la institución educativa no está exenta de ello y por el contrario, es pieza clave en la articulación de las nociones, configuraciones de un estar, de un ser globalizado, en las particularidades que están implicadas.

La mundialización de la cultura no es una falsa conciencia, una ideología impuesta de forma exógena; se corresponde con un proceso real,

transformador del sentido de las sociedades contemporáneas. Los objetos que nos circundan –utensilio, máquinas, arquitectura- son manifestaciones de esta mundialidad. Ellos encierran su “verdad”, al expresarla en su cotidianeidad, en su rutina (Ortiz, 1998).

REFERENTES METODOLÓGICOS

Partiendo de que lo que interesa conocer es la manera en que contribuye el diseño, la producción de contenidos y su difusión multimedia en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes dentro de un curso de materia, parece que el enfoque conveniente a seguir sea el de la perspectiva cualitativa. Los estudiantes, en más de una forma, están familiarizados con los usos de las tecnologías de la comunicación y la información ya que socialmente, educativamente, culturalmente, son sujetos que hacen registros o que consumen los registros que otros han hecho con dichas tecnologías, y por ello mismo conocen de sus posibilidades creativas y artísticas. Tomando en cuenta que el modo de producción de conocimiento y su participación en el proceso enseñanza aprendizaje adquiere otra modalidad, esto posibilita el intercambio de experiencias previas y las que se adquieran en el desarrollo del curso, lo que permitirá ir conociendo la manera en que los actores se apropian y transforman las propuestas hechas por el docente.

La observación juega un papel relevante, entre otras cosas porque el docente se convierte en observador participante, sin obstaculizar las metas decididas por el grupo, ni imponiendo valores o maneras de hacer. Así, durante cada sesión se harán registros que permitan acumular evidencias de los desarrollos del grupo. Se realizarán grupos de discusión el desarrollo de los trabajos, al tiempo que puedan realizarse entrevistas individuales con los estudiantes, lo que permitirá reforzar, redireccionar o ampliar procesos.

La búsqueda de información documental posibilitará también el complejizar y ampliar las nociones iniciales sobre nuestro trabajo, al tiempo que nos acercará a experiencias similares hechas en otros espacios educativos, culturales, artísticos.

Otra de las vertientes de la metodología es que nos posibilitará ver las mejoras de un ciclo escolar, o grupo, a otro, lo que permitirá construir una memoria de experiencia disponible para los actores involucrados y tener una evaluación más representativa de a dónde puede conducir la investigación.

En términos generales la “Propuesta pedagógica basada en el diseño, producción de contenidos y difusión multimedia”, intenta ser un esfuerzo por la generación de conocimiento aplicado para la realización de productos, que se espera puedan tener una “autonomía” que posibilite su supervivencia más allá de los tiempos constreñidos a un curso o el autoconsumo de un grupo, es decir que tengan posibilidades de circular, integrarse en otras comunidades académicas, sociales, culturales, y en consecuencia tengan una diversidad de lecturas. Pretende también ser transdisciplinario en la medida que articula saberes y maneras de hacer de otras disciplinas y campos de conocimiento: la comunicación, el periodismo, los estudios culturales, antropológicos, los recursos pedagógicos, didácticos, la apropiación de medios en un saber hacer que pone en circulación lo producido y todo aquel entrelazamiento que resulta pertinente para la producción y difusión de contenidos. La heterogeneidad dada por el entendimiento de la diversidad de intereses y aptitudes de quienes ahí participen marcará la agenda de producción de conocimiento. La determinación de la estructura de producción y la selección de contenidos por parte del o los equipos de trabajo, puede posibilitar, al no ser algo impuesto desde fuera, el asumirse como propio y por tanto de manera responsable y reflexiva. Es de vital importancia asegurar estándares mínimos de calidad claramente establecidos, así como evaluaciones en las que se tengan parámetros para medir los éxitos en relación con las metas planteadas.

DELIMITACIONES EMPÍRICAS

A la realización de un taller de producción y difusión digital multimedia de contenidos en los marcos de una asignatura, como ya lo he mencionado, lo denomino Clase Media.

El desarrollo del presente proyecto se realizará en la modalidad de seminario-taller en la maestría en Educación y Expresión para las Artes, en la Universidad de Guadalajara, en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, en su División Artes y Humanidades. Las sesiones de trabajo serán de dos horas semanales.

Los estudiantes, como sujetos colocados en situaciones de aprendizaje en marcos institucionales, son actores principales en el diseño, estructura y selección de contenidos, en los marcos de un programa de materia.

Por ello los contenidos teóricos, conceptuales del programa de materia tienen que ser discutidos, incorporados en el bagaje académico, cultural de los estudiantes y encontrar las conexiones para un “decir” de ellos (difundirlos).

Entrelazado con lo anterior habrá que acudir al manejo de técnicas propias del trabajo periodístico que favorezcan la mejor ejecución de los trabajos. En tal sentido la literatura académica circulará al igual que el acercamiento a personajes clave de la diversidad de disciplinas y especialidades que sean pertinentes a la realización de los productos particulares.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Zygmunt (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica, México.

-----.*Identidad*, Losada, Argentina, 2010.

Blanck-Cerejido, Fanny, y Yankelevich, Pablo (2003) (comp.). *El otro, el extranjero*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Burton, Clark (2000). *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. Citado en Valenti, Giovanna; Casalet,

Mónica y Avaro, Dante Avaro (coord. (2008). *Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo*. México: FLACSO / Plaza y Vads.

Coelho, Teixeira (2000). *Diccionario crítico de política cultural: cultura e imaginario*. Guadalajara: ITESO / Conaculta.

Etxeberria, Xabier (2004). *Sociedades multiculturales*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Fernández Christlieb Fernando (2011). *Lo que se siente pensar o la cultura como psicología*. México: Taurus.

Giménez Montiel, Gilberto (2005). *Teoría y análisis de la cultura*, Vol. Uno y Dos. México: Conaculta.

Geertz, Clifford (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Huergo, Jorge, y Fernández, M. Belén (1999) "Cultura escolar, cultura mediática: intersecciones", Universidad Pedagógica, Bogotá, 1999. En Martín-Barbero, Jesús (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*, Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Maturana, Humberto, y Varela, Francisco (1999). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Barcelona: Debate.

_____ (2005). "Prefacio". En Riane Eisler, *El cáliz y la espada*. Santiago: Cuatro Vientos.

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: UNESCO.

_____ (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Ortiz, Renato (1998). *Otro territorio*. Bogotá: Andrés Bello.

Tavara Martín, José Ignacio, y Vaccaro, Giannina (2006). "Economía y sociedad del conocimiento". En *Palestra, Portal de la Pontificia Universidad Católica del Perú*.

Todorov, Tzvetan (2009). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.

Torres, Julio (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

UNESCO (2005). “¿Nos encaminamos hacia una cultura de la innovación? La sociedad del aprendizaje”. En *Hacia las sociedades del conocimiento*, UNESCO.

Universidad de Guadalajara (2007). *Modelo educativo siglo 21*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Valenti, Giovanna; Casalet, Mónica y Avaro, Dante Avaro (coord. (2008). *Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo*. México: FLACSO / Plaza y Vadés.

Watzlawick, Paul (1974). *Cambio*. Barcelona: Grafesa.

____ (2007). *El lenguaje del cambio. Nueva técnica de la comunicación terapéutica*. Barcelona: Herder.