

LA LECTURA, LA CREACIÓN TEXTUAL Y LA ALTERIDAD EN EL MARCO DE UNA DIDÁCTICA DIGITAL

*The reading, textual creation and otherness
in the framework of digital didactics*

*La lecture, la création textuelle et l'altérité dans le cadre
de la didactique numérique*

Ciro Javier MONCADA GUZMÁN* y Magle Virginia SÁNCHEZ CASTELLANOS**

* *Universidad Santo Tomás. Facultad de Educación. C/ 72, 10. 110221 Bogotá, Colombia. ciromoncada@ustadistancia.edu.co*

** *Universidad Manuela Beltrán. Unidad Virtual. Campus UMB, s/n. 250247 Cajicá, Colombia. magle.sanchez@umb.edu.co*

Fecha de recepción: enero de 2018

Fecha de aceptación: marzo de 2018

RESUMEN

El ecosistema digital permea en la actualidad la cotidianidad docente sin importar el nivel escolar al cual se refiera, tanto así que la didáctica enfrenta diversos paradigmas de comprensión del encuentro entre lo digital y lo físico en el aula. Por ello, este escrito se plantea como objetivo discernir los elementos constitutivos que den fundamento epistemológico a una apuesta de didáctica digital, para que, superando las perspectivas instrumentalizadoras y dicotómicas, se consolide una perspectiva holística desde el presupuesto de la acción comunicativa como condición de posibilidad de la cultura digital. Para cumplir con este cometido, se dan a conocer los hallazgos de un proceso investigativo cualitativo con un diseño etnográfico de tipo virtual que permitió concluir la relación existente entre la lectura crítica, la creación textual y la alteridad virtual como elementos fundantes del ejercicio didáctico en estudiantes pertenecientes a la educación media del sector público en Bogotá.

Palabras clave: didáctica digital; lectura crítica; creación textual; alteridad; cultura digital; acción comunicativa.

SUMMARY

Currently, the digital ecosystem permeates the teaching routine regardless of the school level to which it refers, so much so that didactic confront divers paradigms of understanding between the digital and the physical in the classroom. For this reason, this paper aims to discern the constituent elements that give an epistemological basis to a digital didactics, so that by overcoming instrumentalist and dichotomous understandings, a holistic understanding can be consolidated from the budget of communicative action as a condition of possibility of the digital culture. To accomplish this task, this paper presents the findings of a qualitative research process with an ethnographic design of a virtual type that allowed us to conclude the relationship between critical reading, textual creation and virtual otherness as foundational elements of the didactic exercise in some students belonging to public sector secondary education in Bogotá.

Key words: digital didactics; critical reading; textual creation; otherness; digital culture; communication action.

SOMMAIRE

Aujourd'hui, l'écosystème numérique imprègne la routine de l'enseignement quel que soit le niveau scolaire auquel il se réfère, dans la mesure où la didactique fait face à divers paradigmes de entente entre le numérique et le physique dans la classe. Par conséquent, cet article vise à discerner les éléments constitutifs qui donnent une base épistémologique à une didactique numérique, de sorte que, en surmontant les compréhensions instrumentalistes et dichotomiques, une compréhension holistique peut être consolidée à partir du budget de l'action communicative comme condition de la possibilité de la Culture numérique. Pour accomplir cette tâche, cet article présente les résultats d'un processus de recherche qualitative avec une conception ethnographique d'un type virtuel qui nous a permis de conclure la relation entre la lecture critique, la création textuelle et l'altérité virtuelle en tant qu'éléments fondamentaux de l'exercice didactique chez certains élèves appartenant à l'enseignement secondaire du secteur public à Bogotá.

Mots clés: didactique numérique; lecture critique; création textuelle; altérité; culture numérique; action communicative.

1. INTRODUCCIÓN

La pedagogía en Colombia durante los últimos veinte años se ha configurado a partir de las indicaciones de la Ley General de Educación, 115 de 1994, marco

legal que le ha permitido una proyección de acciones orientadas a la formación integral de los estudiantes comprendiéndolos desde una postura de perfectibilidad fundamentada en la multidimensionalidad humana, donde la escuela cumple un papel relevante como escenario de desarrollo de cada dimensión a partir de las apuestas escolares propias de cada área obligatoria (art. 1, 5).

En este contexto, las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), que otros autores también llaman tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) o tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) (Granados *et al.*, 2014, 290), han puesto en la mesa de trabajo de los docentes la pregunta por la incidencia de las redes sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues estas se han configurado como lugares de diálogo, comunicación, expresión, socialización y empoderamiento en la cotidianidad de los estudiantes. Entender las redes sociales como «un conjunto organizado de personas formado por dos tipos de elementos: seres humanos y conexiones entre ellos [...] donde se establecen relaciones anodinas o acogedoras» (Christakis y Fowler, 2010, 27) permite una reflexión académica sobre su relación con la configuración didáctica no solo desde una perspectiva metodológica, sino incluso desde un enfoque ético y moral, ya que han permeado la cotidianidad humana en múltiples sentidos, configurándose así como un lugar obligatorio de reflexión pedagógica.

Esta necesidad de reflexión sobre la articulación entre la didáctica y la cultura digital construida a partir de las redes sociales parte también de la comprensión que se tenga de la comunicación, pues si esta es reconocida como el «conjunto de intercambios, hibridaciones y mediaciones dentro de un entorno donde confluyen tecnologías, discursos y culturas» (Scolari, 2008, 26), es posible sostener además que no solo se evidencia en ellas un intercambio de información, sino que es posible hablar también de «transformaciones perceptivas y cognitivas que sufren los sujetos a partir de su exposición a las tecnologías de la comunicación» (Scolari, 2015, 18). Por otra parte, hay que reconocer que en este contexto «la cultura ya no es única y estable, sino múltiple, cambiante y miscelánea» (López y Bernal, 2016, 108), una cultura que fue posible con la reconfiguración de las relaciones humanas desde la convergencia de medios, escenario que abrió la multidimensional humana a otras ofertas de interacción y vinculación.

Así las cosas, emerge la inquietud por la relación entre el ecosistema digital matizado por dichas redes sociales y la escuela. Por ello, este escrito toma como eje de reflexión la relación existente entre la acción comunicativa y la cultura digital, demarcando el primer concepto dentro de los límites de la creación textual y la lectura crítica, y el segundo en cuanto a la condición de posibilidad de encuentro con el otro, es decir, la percepción de una alteridad acontecida en el marco de las redes sociales. Ello se fundamenta en la observación de los investigadores, quienes en su praxis docente evidenciaron un bajo interés en sus estudiantes por los ejercicios de lectura y escritura en el aula, pero sí un alto interés en los mismos ejercicios al interno de la cotidianidad de la cultura digital, especialmente en la red social Facebook.

Esta inquietud ya ha sido manifestada por varios autores, pues la relación entre la educación y la tecnología no debiera ser concebida a la manera de una yuxtaposición, sino de una articulación, ya que en la actualidad se corre el riesgo de pensar en la incorporación de «aulas de informática en lugar de incorporar la informática en todas las aulas y que formen parte del día a día escolar» (Aparici, 2016, 48). De ahí que la correlación entre el ecosistema digital y la escuela no debiera reducirse a la instrumentalidad, pues los medios de comunicación funcionan como lugares de interpretación de la realidad gracias a las múltiples plataformas que la web posibilita como escenarios de función multidireccional de la apertura humana a la alteridad, donde la convergencia de medios proyecta la acción comunicativa a nuevas formas de producción del lenguaje cotidiano. Por ello, hoy en día se habla de la necesidad de una «alfabetización digital que requiere no solo competencias para este entorno, sino también una serie de capacidades que involucre a todos los lenguajes que se utilizan en las múltiples pantallas» (Aparici, 2010, 315), una necesidad de formación docente que va más allá de la cosificación de la tecnología, más allá de la dicotomía ontológica entre lo llamado físico y lo digital.

Así las cosas, la necesidad de construir nuevas plataformas de reflexión epistemológica acerca de lo que significa la cultura digital al interno de las interacciones de los niños y jóvenes que cumplen sus ciclos de formación en la escuela es imperativa, pues «se ha producido una discontinuidad importante que constituye toda una –singularidad–; una discontinuidad motivada, sin duda, por la veloz e ininterrumpida difusión de la tecnología digital, que aparece en las últimas décadas del siglo xx» (Prensky, 2001, 5). Es en este marco que el proceso de fundamentación teórica y de recolección de información tendrá como eje la lectura crítica y la creación textual, dos competencias que la escuela tiene por tarea, pero, además, dos elementos constitutivos de la cotidianidad humana, pues tanto el uno como el otro se configuran al interno de las redes sociales como condiciones de posibilidad del encuentro con el otro.

En este sentido, la identidad de la escuela debe comprenderse como el «espacio tejido a partir de relaciones interhumanas: relaciones estudiante-estudiante maestro-maestro, maestro-padres de familia; en fin [...] acontece todo tipo de entrelazamientos que involucran lo propio de lo humano, en especial, el estar con otros» (Vidal y Aguirre, 2013, 6), concepto que resalta la importancia de la acción comunicativa como elemento unificador de la persona, que comprendida como –ser en relación con–, lo aleja de una definición marcada desde la individualidad y lo vincula a una comunidad que le permite tejer un sinnúmero de resignificaciones de vida a partir de la convivencia dentro del ecosistema multimedia que la cultura digital le posibilita a través de la web. Frente a esto, la reflexión por la emotividad tiene cabida, pues la cultura digital también ofrece cierta «oportunidad para una constante liberación emotiva [...] es también mediante los mecanismos psíquicos de la identificación y de la proyección como se produce en el espectador el proceso de liberación catártica, de purificación, de purga» (Ferrés, 2010, 253).

Todos estos elementos permiten vislumbrar la irrupción de un interrogante acerca de la forma de afrontar en el aula la acción comunicativa dentro del marco de una alteridad acaecida en contextos digitales, de la emotividad que allí acontece, de la identidad que se construye, de las características que a su vez constituyen los presupuestos epistemológicos para apuestas didácticas que respondan a la cotidianidad de los estudiantes, en especial aquellos que están en los últimos grados de escolaridad en el sector público, es decir, la educación media, que para efectos de Colombia comprenden los grados décimo y undécimo. Esta nueva comprensión pedagógica está mediada por otra necesidad, la comprensión de lo digital no como mero instrumento, y menos desde perspectivas dicotómicas de las realidades de los adolescentes, sino desde marcos holísticos que superen dichas posturas.

A continuación, se pretende intentar responder a los interrogantes planteados, dando inicio con la narración del diseño metodológico que se construyó con la finalidad de reflexionar sobre la relación entre la acción comunicativa y la alteridad al interno de la cultura digital de dieciséis estudiantes del ciclo de la Educación Media de la Institución Educativa Distrital (IED) Heladia Mejía de Bogotá, para que, a partir de los hallazgos investigativos, puedan construirse nuevas plataformas de comprensión de dichas categorías. Posteriormente, se presenta la discusión de resultados, tomando como criterio hermenéutico la triangulación de la información desde las posturas teóricas de diversos autores y las voces de los sujetos de investigación, para que al final puedan emerger algunas prospectivas fundamentadas en las aproximaciones de este proceso investigativo, lo que permitiría dar razón del objetivo trazado en este escrito: discernir los elementos constitutivos que den fundamento epistemológico a una apuesta de didáctica digital, que, superando las perspectivas instrumentalizadoras y dicotómicas, se consolide en una comprensión holística y humanizadora desde el presupuesto de la acción comunicativa como condición de posibilidad de la cultura digital.

2. SISTEMA METODOLÓGICO

Para efectos de la coherencia epistemológica de esta investigación se construyó un sistema metodológico estructurado en cuatro elementos, a saber: un enfoque de investigación en orden a la intencionalidad interpretativa del proyecto, un diseño que responde al contexto, un alcance en términos de perspectiva epistémica y, por último, unas técnicas e instrumentos de recolección de información que posibilitan la escucha de los estudiantes a partir de las secuencias lógicas que ellos predicen.

En primer lugar, las características propias de esta investigación exigen que el enfoque sea cualitativo, pues la intencionalidad está configurada por un sentido de comprensión de las realidades de los estudiantes de forma objetiva, clara y coherente con el contexto de los sujetos de investigación; de esta forma, las aproximaciones estadísticas no serán el centro de la intelección de la información como sí el discernimiento de las interacciones naturales entre los miembros de la comunidad y el investigador.

Las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Vasilachis, 2016, 24-25).

La investigación cualitativa se asume en este trabajo como un proceso de comprensión de las realidades en cuanto movimiento congruente entre hechos, análisis e interpretación con la intencionalidad de responder a la pregunta problema. Así, las búsquedas estarán alrededor de construir procesos de profundización sobre los fenómenos evidenciados en la información que los sujetos de investigación manifiesten por medio de los instrumentos al investigador, para que, así, las experiencias, opiniones, perspectivas y significados expuestos cobren sentido a partir del marco de referencia para el ejercicio hermenéutico posterior.

En segundo lugar, el diseño metodológico está centrado a partir de la etnografía, la cual permite hacer retratos culturales de los sujetos de investigación y su contexto a partir de las diversas interacciones observadas y vividas por los investigadores. «La entendemos como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, las formas de vida y la estructura social del grupo investigado» (Rodríguez *et al.*, 1999, 44).

Pero en el caso específico de esta investigación, es necesario partir del presupuesto de la importancia que tendrá el ecosistema digital como escenario de las interacciones de los sujetos de investigación y las posteriores reflexiones de los investigadores. Es por ello que el diseño metodológico se concreta a partir de una etnografía virtual: «La etnografía, en este orden de cosas, puede servir para alcanzar un sentido enriquecido de los significados que va adquiriendo la tecnología en las culturas que la alojan o que se conforman gracias a ella» (Hine, 2004, 17). Así las cosas, el centro de la reflexión de esta investigación queda marcado por los modos de vida que emergen a la cultura digital gracias a una propuesta didáctica realizada en los periodos 2015-2016, la cual fue concretada a través de un grupo de Facebook de algunos estudiantes de la educación media de la IED Heladia Mejía en Bogotá.

En tercer lugar, la apuesta investigativa, que está fundamentada en una perspectiva epistemológica fenomenológica, tiene como alcance un nivel descriptivo, el cual:

Selecciona características fundamentales del objeto de estudio. Describe cada parte, categoría o clase de ese objeto. Se muestra, narra, reseña o identifican hechos, situaciones, rasgos, características del objeto de estudio. Se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, etc. No se dan explicaciones o razones de las

situaciones, hechos o fenómenos. Pueden ser la base de otros tipos de investigación más compleja (Martínez, 2013, 2).

Por ello, esta investigación concentra su atención en el desarrollo de caracterizaciones a manera de diagnósticos que apoyen la posterior categorización de los fundamentos primordiales para la construcción de apuestas de formación desde didácticas digitales que comprendan la íntima relación entre la cultura digital y la cotidianidad de los estudiantes. Esta tarea estuvo soportada en una operacionalización de variables que describía las diversas dimensiones y categorías de análisis propias para el posterior proceso interpretativo.

Esta intencionalidad se consolidó a través de tres instrumentos de recolección de datos que tenían por finalidad dar el sustento empírico a la investigación: en primer lugar, se realizó un proceso de observación por medio de un diario de campo consignado durante los años 2015 y 2016, el cual se construyó a la manera de una bitácora virtual que permitió el análisis de las publicaciones de los sujetos de investigación en orden al tipo de información, el nivel de interacción, la extensión y la calidad gramatical de cada intervención. Este instrumento posibilitó el hallazgo de ciertos rasgos en los sujetos de investigación que permiten identificar y reconocer la alteridad en el contexto de la cultura digital.

El segundo instrumento aplicado fue un diagnóstico de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, el cual fue construido a manera de un examen académico según los lineamientos evaluativos de la institución educativa; esta información permitió la confrontación de sus habilidades comunicativas en el contexto escolar y el contexto digital. Por último, se realizó un ejercicio de caracterización del estado actual de la infraestructura tecnológica de la institución educativa desde la percepción de los estudiantes, además, se indagó sobre las expectativas que tenían frente al uso de las TIC por parte de sus profesores; este tercer instrumento permitió la sistematización de la experiencia de los sujetos de investigación frente al uso de recursos digitales por parte de los docentes de la institución.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este apartado tiene como finalidad dar a conocer la discusión teórica y su triangulación con las voces de los sujetos de investigación recolectadas a partir de los instrumentos construidos para tal fin. El discurso comienza por una contextualización de la experiencia didáctica de los investigadores, pues, para efectos de este escrito, se concibe una fuerte articulación entre la práctica pedagógica y la investigación en educación. En segundo lugar, se presenta un breve marco de comprensión epistemológica de la acción comunicativa concretada a través de la lectura crítica y creación textual. Posteriormente, se indaga sobre la comprensión de la intersubjetividad mediada por la cultura digital desde los presupuestos de la alteridad humana. A continuación, se exponen los hallazgos teóricos respecto a la alfabetización tecnológica, digital y ciberdidáctica desde distintos autores, para,

por último, matizar la relación de las categorías propias de esta investigación desde la búsqueda de un corpus de conocimientos que dé una aproximación epistemológica a la didáctica digital.

Es pertinente señalar aquí que el proceso de categorización de la investigación parte de una apuesta inductiva, donde las categorías teóricas abordadas en principio fueron la lectura, la escritura y la ciberdidáctica, pero, en el desarrollo de la investigación, se matizó la acción comunicativa como lugar de encuentro entre la lectura y la escritura, así como se evidenció también la necesidad de reconfigurar el concepto de ciberdidáctica por el de didáctica digital, para evitar así posibles comprensiones dicotómicas de la relación entre la didáctica y la cultura digital. Por último, el eje de relación se consolidó con la reflexión en torno de la alteridad, pues la irrupción del otro en el marco del ecosistema digital emergió como gran interrogante en el marco del trabajo.

3.1. *Contexto de la investigación: experiencia didáctica*

El punto de partida de este proceso investigativo es la práctica didáctica de uno de los investigadores, el cual durante el año 2015 ejerció la docencia en la IED Heladia Mejía de la Ciudad de Bogotá, donde siguiendo los planes de acción de la Secretaría de Educación (2015) participó en la ejecución del proyecto educativo 40x40, específicamente el proyecto «Educación Media Fortalecida» (Alcaldía de Bogotá, 2012), el cual pretendía articular la educación media con la educación superior. Para ello, el colegio creó un convenio de colaboración con la Universidad Manuela Beltrán (UMB) para que los estudiantes de los grados décimos y undécimos tuvieran la oportunidad de participar en algunos espacios académicos de la universidad en contrajornada, los cuales serían homologados al ingreso a dicha universidad, u otra adscrita al mismo convenio distrital.

De esta forma, los espacios académicos abordados por los estudiantes en su ciclo de educación media correspondientes a la universidad estaban orientados en una doble perspectiva, por un lado, un énfasis en las matemáticas con miras a una articulación directa con las ingenierías y, por otra parte, un ciclo humanista que se vinculaba con el campo común de varios programas de pregrado de la UMB. Dentro de estos últimos espacios, los estudiantes contaron con la oportunidad de trabajar asignaturas como fundamentos de investigación, comunicación oral y escrita, estrategias de pensamiento, e investigación cualitativa.

En este contexto, se evidenció que los estudiantes tenían bajos niveles de comprensión lectora y poca motivación a la creación textual, lo que, matizado por las implicaciones socioeconómicas del sector, repercutía de forma significativa en la evaluación cuantitativa que realizaba la institución en cada corte bimestral. Por otra parte, era notorio el interés que ellos sí tenían por el contexto de la cultura digital, tanto así que, en sus trabajos académicos, algunos estudiantes abordaron como línea de acción proyectos que eran permeados por acciones realizadas en sus redes sociales.

Se creó un grupo de Facebook con los estudiantes, uno por cada curso (cuatro en total), los cuales tenían la finalidad de ser una extensión de cátedra que le permitiera al docente permear la cultura digital con algunas apuestas didácticas, así como facilitar a los estudiantes una mediación que se acercara a su cotidianidad, que no estuviera impedida por las complicaciones espacio-temporales y que fuera cercana a su contexto multimedial.

Esta propuesta fue aceptada por los estudiantes de los cuatro grupos en los cuales se propuso (10-01 y 10-02 jornada mañana, y 10-01 y 10-02 jornada de la tarde), teniendo mayor acogida en dos de ellos (Jornada de la mañana –JM–), y con el tiempo quedando vinculada con mayor fuerza a uno de estos grupos (10-01 JM), pues a pesar de la renuncia del docente al finalizar el año escolar 2015, el grupo continuó bajo el liderazgo de uno de sus estudiantes, y fue usado con diversas finalidades académicas y sociales por todo el curso a lo largo del año 2016, mientras cursaban su último nivel de formación.

Este contexto permitió evidenciar la necesidad de reflexionar acerca de la relación de tres categorías teóricas que fueron transversales a esta experiencia didáctica, y aunque no eran la intencionalidad primera del docente, se constituyeron en unidades de análisis para la investigación en curso, a saber: la acción comunicativa, la alteridad y la didáctica. La primera, concretada a través de la lectura crítica y la creación textual; la segunda, evidenciada en la relación con el otro mediada por el ecosistema multimedia, y la tercera, en el desarrollo desde los presupuestos de la cultura digital, esta tarea analítica fue desarrollada por los investigadores durante el primer semestre del año 2017.

3.2. *Acción comunicativa en el contexto de la cultura digital*

Antes de indagar sobre los fundamentos de la acción comunicativa, es necesario hacer una disertación en lo concerniente a la intersubjetividad, pues esta última es la condición de posibilidad de la primera. Hablar de la intersubjetividad humana en el contexto propio de la cultura digital parte de la crítica de la relación entre el ser humano y la tecnología que ya se hacía a finales del siglo pasado: «Ya no tenemos un hombre que reina gracias a la tecnología inventada por él, sino más bien un hombre sometido a la tecnología, dominado por las máquinas» (Sartori, 1998, 131), un individuo que fue denominado *homo videns* para matizar la incidencia del fenómeno de la televisión en el ser humano, marcando así una clara perspectiva negativa de la relación entre el hombre y lo artificial hecho por él mismo.

Por la misma línea, otra crítica se fundamenta en la liquidez de las relaciones: «Cuando la calidad no nos da sostén, tendemos a buscar remedio en la cantidad» (Bauman, 2006, 13), donde la vinculación humana al interno de las lógicas de las redes sociales es cuestionada por su volatilidad, pues en ellas solo se vislumbra la necesidad de la inmediatez fundada en la superficialidad, lo que más adelante adjetivará Bauman con el concepto –líquido–, término que le permitirá matizar la fragilidad de los vínculos humanos tejidos dentro del ecosistema digital, pues,

según el autor, la finalidad de las relaciones humanas que allí se tejen ya no está centrada en el compromiso, sino en la satisfacción de la relación en sí misma a través del encuentro efímero.

Así las cosas, no es difícil actualizar negativamente el concepto del panóptico que Foucault retoma de Jeremías Benthan: «En el panóptico, cada uno, según su puesto, está vigilado por todos los demás, o al menos por alguno de ellos; se está en presencia de un aparato de desconfianza total y circulante porque carece de un punto absoluto» (Foucault, 1979, 20). De esta forma, podría plantearse que las redes sociales configuran al ser humano como aquel vigilante que, con cierto control de información respecto a la actividad de los demás, observa fragmentariamente las diversas realidades de todos los sujetos, de tal forma que la vinculación no es posible en cuanto no es el objetivo del ecosistema digital.

La discusión acerca de la intersubjetividad humana incluso puede verse aquí transversalizada por la crítica de Morozov (2011, 22) al ciberutopismo y al internet-centrismo que aísla al individuo de su comunidad para localizarlo en una aldea global que lo hace desconocer su propio contexto sociopolítico. Por ello, esta investigación partió de un análisis de las interacciones en las redes sociales de los sujetos de investigación abordados, para rastrear en ellas la acción comunicativa que subyace, al mismo tiempo que se intenta cierta búsqueda de vestigios de una alteridad inmersa en la cultura digital que permita la contemplación de la vinculación humana en otros escenarios distintos a los espacio-temporalmente tradicionales.

Para esta tarea se parte de los presupuestos de la filosofía del lenguaje, la cual posibilita la comprensión de las lógicas de la intersubjetividad humana en la cultura digital al plantearse preguntas necesarias y fundamentales al respecto de la comunicación humana, tales como:

¿Cómo se relacionan las palabras con el mundo? ¿Cómo es posible que cuando un hablante está ante un oyente y emite una secuencia acústica ocurran cosas tan destacables como: el hablante quiere decir algo; el oyente comprende lo que se quiere decir; el hablante hace un enunciado, plantea una pregunta o da una orden? [...] ¿Cómo representan las palabras a las cosas? ¿Cuál es la diferencia entre una sarta significativa de palabras y otra no significativa? (Searle, 1994, 13).

Preguntarse por la comunicación en la cultura digital es la base para la comprensión de la vinculación humana en el ecosistema multimedia, pues la reflexión sobre el lenguaje usado en la cotidianidad permite contemplar la relación del hombre con el mundo, con el otro, e incluso consigo mismo. Por ello, el concepto de acción comunicativa es relevante: «La interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal» (Habermas, 1999, 24).

Es así que la pregunta por el lenguaje es al mismo tiempo la indagación por la acción comunicativa, aquella praxis humana que no solo muestra la intersubjetividad humana, sino que además es testimonio del ejercicio de –salir de sí– al encuentro de lo otro. Cada palabra recrea el mundo de la vida no solo en un sentido

cosificador, sino en cuanto la mediación del lenguaje con lo objetivo mismo de la existencia. De esta forma, la acción comunicativa tiene como intención el mundo de lo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo:

Solo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte pre-interpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos (Habermas, 1999, 138).

El mundo de lo objetivo como conjunto de todas las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos; el mundo social como conjunto de todas las relaciones interpersonales legítimamente reguladas, y el mundo subjetivo como totalidad de las vivencias del hablante, a las que este tiene un acceso privilegiado (Habermas, 1999, 144).

Entonces, la acción comunicativa es evidenciada dentro del ecosistema digital en la convergencia de intencionalidades de interpretación que cada sujeto puede hacer de las formas del lenguaje que pueden darse en la cultura digital, ya sea a través de la manifestación de lo objetivo, de lo social o de lo subjetivo. En este sentido, un cuerpo lingüístico aparece como comprensible en la medida que es sujeto de interpretación de cada miembro de la red social en la cual es expuesto. Esta primera intuición permite comprender que las redes sociales no están configuradas desde la intención del control o vigilancia, sino como una constante búsqueda de interpretación de la acción comunicativa del otro, por ello no sería difícil aprovechar este principio de interactividad para convertirlas en herramientas que posibiliten el ejercicio de enseñanza-aprendizaje a través del diálogo y la participación (Buxarrais, 2016, 18).

La información recolectada en el diario de campo permitió evidenciar que la mayor concentración de la comunicación en la arquitectura del ecosistema digital se consolida por medio de los ejercicios de lectura crítica y de creación textual, donde la lectura no se reduce a la decodificación de lenguajes y la escritura que no se agota en el lenguaje nativo del escritor. Por ello, de aquí en adelante serán denominados condición de posibilidad de la cultura digital, pues es por medio de ellos que la memoria histórica del ser humano puede reconstruir su identidad partiendo de sus recuerdos, que, enriquecidos por la interacción y vinculación con los otros, posibilitan la constante búsqueda de comprensión de la intencionalidad del otro en el marco de lo virtual.

En Colombia, las habilidades de lectura crítica y creación textual son evaluadas en los estudiantes de forma estandarizada por los lineamientos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a través de la prueba Saber 11, examen en el cual son llamadas competencias fundamentales, y donde son interpeladas a través de preguntas de selección múltiple con única respuesta y unas pocas abiertas con respuesta corta. La prueba de lectura crítica pretende evaluar las competencias fundamentales en lo que concierne a «comprender, interpretar y

evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados. Se espera que los estudiantes que culminan la educación media cuenten con las capacidades lectoras para tomar posturas críticas frente a esta clase de texto» (ICFES, 2017, 15).

La existencia de esta prueba dentro de la estructura de la evaluación evidencia una preocupación del estado por la lectura, y desde la definición que se le da en el marco de dicha prueba, e incluso las guías procedimentales que preceden a la citada obra del ICFES (2015 y 2016), se acentúa la intencionalidad de una lectura crítica que no esté matriculada a una postura de simple decodificación de un lenguaje específico, sino que está cargada de una intención de fortalecimiento de las capacidades de comprensión, interpretación y evaluación de textos de diversas índoles, aunque con una fuerte apuesta por lecturas cotidianas y, en menor grado, otras de alguna complejidad en temáticas académicas especializadas.

En este contexto, el ICFES (2017) resalta la lectura crítica como un escenario de reflexión que posibilita la evaluación de competencias específicas que le permiten construir un panorama estadístico del estado de la educación en el territorio colombiano. Las competencias que busca evidenciar la prueba son, en primer lugar, identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; en segundo lugar, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, por último, reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Sin embargo, la lectura crítica debería responder también a otros elementos:

[1] Exige identificar, desmontar el mecanismo retórico del verbo y desactivar sus efectos irónicos. (122). [2] Exige identificar los términos comparados, recuperar los imaginarios que se convocan y tomar conciencia de que se trata de un punto de vista parcial. (122). [3] Debe identificar la construcción simplista y particular de los sujetos que participan en el discurso (123), es decir, la identificación de los protagonistas y de los atributos con que se presentan. (124). [4] Alcanzamos el nivel máximo de comprensión de un discurso cuando podemos contrastar las diversas «comprensiones individuales» del mismo (Cassany, 2003, 129).

Para Cassany (2003), un ejercicio de lectura crítica debe comenzar por dos identificaciones: en primer lugar, la del aparato retórico de todo el texto, con lo que hace referencia a la articulación del lenguaje que permite al escritor presentar sus argumentos eficientemente, con una intención de deleite lingüístico para el lector. Por otra parte, también está la identificación de la ironía, las expresiones que le permiten jugar con afirmaciones o negaciones para construir ejes de contradicción a partir de los juegos del lenguaje. Estos dos aparatos literarios le permiten al escritor no solo enriquecer su escrito, sino, también, matizar sus intencionalidades comunicativas. Dichas finalidades son el objetivo de comprensión que el lector emprende, quien, al indagar sobre estos elementos, comienza a dar sentido al texto.

En segundo lugar, Cassany manifiesta la necesidad de rastrear las comparaciones, los imaginarios y los puntos de vista del autor, esto con el fin de recuperar

aquellos arquetipos mentales que tienen sentido en el contexto en que fue escrita la obra, pues en dicho escenario los individuos comparten elementos distintivos que son sujeto de interpretación. En tercer lugar, la identificación de los protagonistas y sus atributos es una tarea que amplía el panorama semántico de la obra en cuanto su juego de interacciones y prácticas, las cuales están dotadas de sentido e intencionalidad.

En último lugar, Cassany manifiesta la importancia de la comunidad en la lectura crítica, pues si bien un texto puede ser abordado de forma individual, una lectura colectiva permite al lector confrontar sus propias comprensiones con las de los demás, dando apertura a la alteridad, pues, tanto en esta comprensión de lectura crítica como en la de creación textual, subyace la intencionalidad del Otro que irrumpe. Este elemento permite articular estas disertaciones con lo concerniente a la cultura digital, pues está marcada por la irrupción de la palabra del otro que interpreta e interpela cada postura, cada intento de acción comunicativa al interno del ecosistema digital.

La creación textual no es ajena a esta lógica, mientras la lectura crítica lanza al lector a la búsqueda de unas intencionalidades del texto y del autor, la escritura proyecta la praxis del sujeto a una construcción de escenarios, que, aunque naturales para él, comprende como tarea la narración de su intencionalidad para los demás, es decir, el texto no tendría sentido sin la existencia del otro que irrumpe en la cotidianidad, y en el cual hallará su plenitud.

La política pública colombiana, en el mismo marco de la prueba Saber 11, plantea como lineamiento evaluativo que la creación textual del estudiante evidencie la trascendencia del ámbito del estímulo dado, pues debe ser capaz de presentar un sistema complejo y bien elaborado gramaticalmente de sus planteamientos de manera efectiva tanto a nivel de pensamiento como de recursos lingüísticos donde se «incluye el problema planteado en una perspectiva más amplia e intertextual –en un diálogo de ideas y posiciones– que elabora y precisa su sentido. El texto de este nivel es de alto interés y motivación para el lector, debido a la contundencia del planteamiento» (ICFES, 2015, 5).

Así las cosas, tanto la lectura crítica, como la creación textual, remiten al otro, en tanto que lector como escritor están enfrentados a la búsqueda de comprensión o expresión de una intencionalidad en función del otro, de tal forma que «el diálogo se nos presenta como campo común de la convivencia y del ejercicio de la tolerancia en pos de las libertades individuales de los demás» (Ortiz, 2017, 26), aclarando que aquí el ejercicio dialógico es a la vez ejercicio digital que no pierde su validez por la mediación.

Estos elementos permiten introducir en la discusión el concepto de la alteridad, pues si bien la lectura crítica busca una comprensión de la intencionalidad del otro y la creación textual está configurada como construcción de la comunicación de la propia intencionalidad, entonces la acción comunicativa no se ejerce en orden a un ejercicio de codificación y decodificación, sino en orden a la transformación y

emancipación de quien lo lee e interpreta. La irrupción de la intersubjetividad del otro queda manifiesta en la acción comunicativa de quien lee y escribe.

3.3. *Alteridad virtual: la irrupción del rostro del otro en un contexto multimedial*

Para identificar los rasgos de la alteridad en el contexto de un ecosistema digital, y más específicamente en una red social como Facebook, es necesario partir del presupuesto de lo que puede pasar dentro de la cultura digital en cuanto al ejercicio de la intersubjetividad humana.

Las redes electrónicas sociales actúan como espacios de información, de expresión y de socialización; de ellas se desprenden las comunidades virtuales cuyos participantes desean interactuar para satisfacer sus necesidades o llevar a cabo roles específicos, compartir un propósito determinado –que constituye la razón de ser de la comunidad– e interactuar mediante herramientas tecnológicas que facilitan la cohesión entre los miembros, sin importar su ubicación física (Ayala, 2010, 56).

Esta estructura permite categorizar los diversos tipos de interacciones que se pueden evidenciar al interno de las redes sociales, y que serían los vestigios para hablar de una alteridad virtual. En primer lugar, postula la información como un eslabón inaugural, aquel estado de identificación y personalización que un individuo emprende cuando ingresa a una red social, tarea que no acaba allí, sino que constantemente se reconfigura de acuerdo con la experiencia digital cotidiana. En este sentido, el diario de campo usado en esta investigación evidenció la frecuencia de acciones de los estudiantes que señalaban actividades de identificación del perfil del grupo a través de fotografías y descripciones que constantemente eran actualizadas, incluso el nombre del grupo fue modificado en varias ocasiones.

En segundo lugar, la expresión como categoría de acción en un contexto digital, si bien podría ser sinónimo de información, fue comprendida por los investigadores como el escenario unidireccional de comunicación que no estaba unívocamente ligado a efectos de personalización e identificación. Se evidenciaron en este sentido diversas construcciones textuales, algunas mejor elaboradas gramaticalmente que otras, pero la mayoría con una fuerte intencionalidad de transmisión de saberes, noticias o estados de ánimo que podrían ser de interés a los demás miembros del grupo.

En tercer lugar, emerge la socialización como la categoría más amplia, pues no solo vincula elementos de identificación o expresión unidireccional, sino que desde una postura multidireccional manifiesta diversas posturas respecto a una única eventualidad presentada en el grupo de Facebook. Es en este escenario que converge la lectura crítica y la creación textual como elementos de la acción comunicativa, a la vez, que posibilitaban el ejercicio de la alteridad en tanto ejercicio de intersubjetividad. La Tabla 1 presenta un ejemplo de socialización sacado del diario de campo de los investigadores respecto al grupo de Facebook:

TABLA 1
 EJEMPLO DE SOCIALIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN FACEBOOK

PUBLICACIÓN	COMENTARIOS
MUCHACHOS ATENCIÓN DOS TIPOS COMO MEDIO JÓVENES NOS ABORDARON A XXX (<i>mujer</i>), XXX (<i>bombre</i>) Y A MI, LAMENTABLEMENTE SOLO ATRACARON A NUESTRO COMPAÑERO XXX. ESTÁBAMOS EN LA MISMA BAJADA DEL COLEGIO POR DONDE BAJAN TODOS Y TENÍAN UN REVOLVER Y UN CUCHILLO, LE ROBARON LA MALETA Y LOS PAPELES POR FAVOR AYÚDENME A ESPARCIR LA NOTICIA POR SI ALGUIEN VE LA MALETA DE XXX O PUES A LOS MALDITOS LADRONES. :(:(GRACIAS A DIOS XXX Y YO PUES NOSE NO NOS ATRACARON Y YA... DE MILAGRO. [Sic] (Sujeto 6, 28 de abril de 2015)	1. Sujeto 10: Atuendo? Caras? [Sic]
	2. Sujeto 6: Si iban con dos cachetas grandes de jean y pues peinados asi como.... guisos iii [Sic]
	5. Sujeto 6: siii Siii XXX TIENE RAZONNNN [Sic]
	6. Sujeto 6: ESO QUE ERAN COMO DOSSS [Sic]
	8. Sujeto 1: Yo los vi:v yo iba sola y me dijeron cosas jaj Pues x. Pero :o 🙄, 🤢 que feo :([Sic]
	10. Sujeto 1: Yo los vi y venían cómo dos guizos normalless jaja :(Y entonces yo me cambie de cera (DEVERDAD) pues disimulada mente fui cruzando y ellos se pasaron y bueno me reservo lo que dijeron y ya siguieron derecho al que vi bien buen fue al de azul tenia un piercing pues la chaqueta un jean unas zapatillas cómo azul oscuro y no se si era la oscuridad pero tenia un guante negro hehe en la mano derecha. [Sic]
	12. Docente: ¿XXX (<i>Mujer</i>) está bien? [Sic]
	13. Sujeto 6: Si Señor Pues Salio A la Casa Y Bien Gracias A dios [Sic]
	14. Sujeto 4: Publique-lo en 1001 y 1002. (PROFE LE FALTO EL PUNTO FINAL XD). [Sic]
	15. Docente: El signo de admiración y pregunta final no requieren punto final, pero buen apunte, anótese un punto. [Sic]
	16. Sujeto 4. ouche Jajaja;c Ok Gracias Profe ... XXX (<i>sujeto 9</i>) :D Si ve XD . [Sic]
27. Sujeto 8: es un texto que me causa rabia, GRACIAS. [Sic]	
33. Sujeto 8: o.O [Sic]	

La socialización entonces es configurada en el grupo de Facebook a través de cada interacción, que como se evidencia en la Tabla 1 fue numerosa en este suceso concreto, un total de 33 comentarios que se articulaban con la insatisfacción, tristeza e incluso rabia de los demás compañeros respecto al robo comentado por el sujeto 6. En este caso, el lenguaje, aunque ortográficamente presenta varios errores, no estaba construido en orden a su forma, sino a la intención de manifestar los sentimientos que emergen en cada uno a partir de la experiencia de dolor ante la eventualidad narrada.

Hablar de alteridad en este caso es reconocer en primer lugar que emerge una confrontación de intencionalidades, las cuales suponen «la existencia de –lo otro– (como diferente, opuesto o contrario) frente a –lo mismo–. Supone aceptar que existen diversos mundos como totalidades de sentido, que yo no poseo la verdad absoluta ni la raíz del derecho» (González, 2009, 180). También es hablar del compromiso por el otro, pues se «propone la acogida al otro, escucharlo, cuidarlo, responder al otro» (Osuna, Díaz y López, 2016, 189).

Puede afirmarse, entonces, que sí subyace en esta plataforma digital un reconocimiento del otro, ya que la narrativa movió a la interacción de los demás miembros; matizaron sus sentimientos al respecto, su apoyo, e incluso unas alusiones a actividades académicas que habían sido realizadas días anteriores en la misma red social, así lo hace, por ejemplo, el sujeto 4 en la participación 14, el cual matiza un error ortográfico que cree haber encontrado, por lo cual pide un punto de clase; como también el sujeto 8 en la intervención 27, que actualiza y relaciona sarcásticamente una actividad de identificación de tipologías textuales con la narración del sujeto 6. La identificación, la expresión y la socialización son la plataforma de comprensión que ha permitido matizar la relación que puede emerger en el contexto de la cultura digital desde la lectura crítica, la creación textual y la alteridad en el marco de una acción dialógica.

«Dentro de este contexto de nuestras sociedades informatizadas e interconectadas, el diálogo se nos presenta como eje organizador de la convivencia humana y con su entorno» (Ortiz, 2017, 27), por ello, rescatar el concepto de la alteridad en la cultura digital es una tarea fundamental para la escuela, el caso estudiado muestra que la interacción es evidente, que supone el reconocimiento del otro, pero a la vez deja en evidencia la tarea ética de los docentes, que al pensar una didáctica digital deben favorecer, por una parte, la búsqueda de intencionalidades, pero, por otra, la concienciación de la irrupción del rostro del otro a través de la plataforma digital-dialógica usada.

3.4. *De la alfabetización tecnológica a la didáctica digital*

La preocupación de los investigadores por la fundamentación epistemológica de la didáctica digital emerge de una intencionalidad previa, la conceptualización de la categoría teórica –ciberdidáctica–. En esta tarea, se evidenciaron algunos autores que ya habían trabajado dicho concepto y que son presentados en la Tabla 2:

TABLA 2
 PROPUESTAS TEÓRICAS DE CIBERDIDÁCTICA

AUTOR	COMPRENSIÓN EPISTEMOLÓGICA
Dulce Gilbón (2008)	Ciberdidáctica: formación de docentes en aspectos didácticos del diseño de cursos en línea y de objetos de aprendizaje.
Teresa Prada (2010)	Ciberdidaxia: un arte que promueve el desarrollo de competencias en el uso, dominio y aplicación de las herramientas, medios y servicios digitales.
Diego Barragán (2011)	Ciberdidáctica: desarrollo de nuevas herramientas para constituir acciones concretas en su práctica pedagógica actualizada desde la cibercultura.
Marisol Casas (2013)	Ciberdidáctica: diseño de actividades y uso de estrategias didácticas con recursos principalmente de Internet.

Estos estudios sostuvieron como eje articulador la reflexión investigativa alrededor de escenarios *E-learning*, sin embargo, son relevantes, pues, en el caso de Dulce María Gilbón (2008), es la primera en presentar el concepto diferenciándolo de la alfabetización tecnológica, pues lo muestra como la formación de profesores en cuanto al diseño de objetos virtuales y cursos online como plataforma para sus respectivos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teresa Prada (2010) usa un concepto cercano, *ciberdidaxia*, el cual comprende como el arte de la adquisición de competencias TIC, argumento que, al igual que Gilbón, la pone en una comprensión instrumentalista de la cultura digital. Con Diego Barragán (2011), se asume una perspectiva amplia al plantear cambios de comprensión acerca de las teorías, técnicas y prácticas pedagógicas en relación con las TIC, donde no habría una comprensión instrumentalizadora, al intentar superar los paradigmas recetarios de la didáctica en contextos virtuales, por ello incentiva una reflexión más epistemológica. Por último, Marisol Casas (2013) complementa esta postura postulando la importancia de agregar a esta discusión el aporte socio-cultural, es decir, el discernimiento de la vinculación del contexto a la didáctica.

Al triangular estas perspectivas epistemológicas con las voces de los sujetos de investigación recogidas en el diario de campo y los instrumentos de diagnóstico y caracterización aplicados a los estudiantes, se puede evidenciar que ellos esperan un lugar preponderante de los recursos digitales en su proceso de formación, pues no solo manifiestan cierto rechazo por las configuraciones didácticas tradicionales, sino que además se empoderaron de la red social Facebook para fortalecer su proceso académico. Esto se debe quizás al nuevo tipo de interacción entre la información y los seres humanos en el marco de la cultura digital: «La irrupción de los avances tecnológicos ha provocado la configuración de un nuevo paradigma cultural que evidencia que nos relacionamos con la información y gestionamos el conocimiento de un modo muy distinto al que hasta ahora se venía haciendo» (López y Bernal, 2016, 104).

Es posible concluir, hasta ahora, que la cultura digital en la cual ellos están inmersos los mueve a constantes reinterpretaciones de su cotidianidad, a la vez que exhorta también a los docentes a la reconfiguración de su quehacer didáctico más allá de la instrumentalización, teniendo en cuenta la percepción del mundo de los estudiantes y sus códigos de acción comunicativa. Se podría hablar entonces de una didáctica digital siempre y cuando esta haga referencia a la búsqueda de generación de espacios de reflexión acerca de las dinámicas del ecosistema digital como escenario pedagógico, y su concreción a través de secuenciaciones y trasposiciones didácticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier contexto educativo.

3.5. *Relación entre la lectura crítica, la creación textual y la alteridad virtual*

Hasta el momento se ha presentado la discusión que emerge de la reflexión epistemológica de las categorías teóricas de este proceso investigativo (acción comunicativa, alteridad virtual y didáctica digital) junto con la riqueza de las voces de los sujetos de investigación, pero, para que estas líneas de comprensión no sean dispares, es necesario hallar los elementos que las relacionan, de tal forma que, al discernir acerca de la identidad de la lectura crítica, la creación textual y la alteridad virtual en el marco de una apuesta pedagógica concreta denominada didáctica digital se pueda aproximar a la construcción de un corpus de conocimientos (Bolívar, 2009, 29).

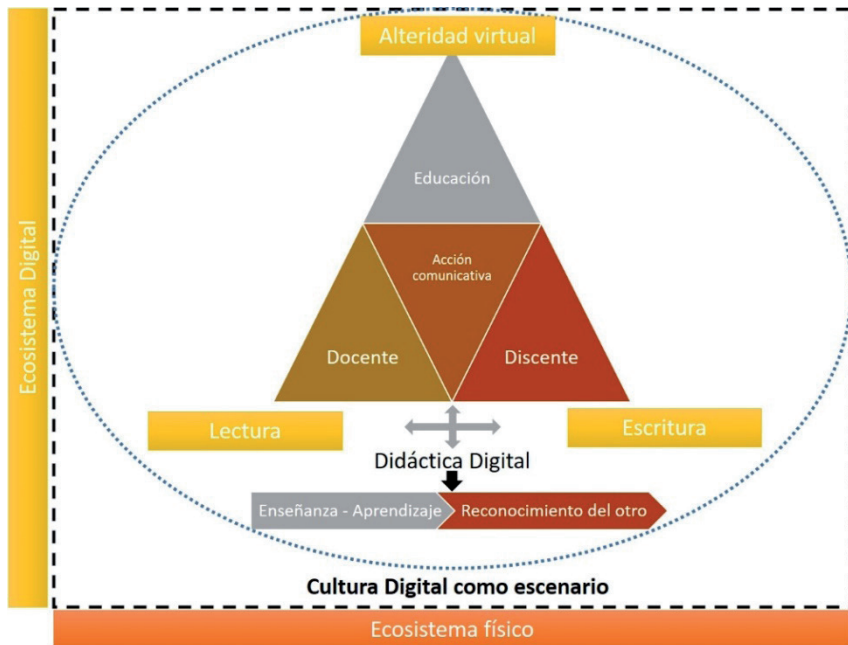
La agenda didáctica de los últimos años ha tenido distintas perspectivas sobre la relación entre la tecnología y la educación, pues temas como la Educomunicación, la sociedad del conocimiento, la mediamorfosis, Edupunk, la Convergencia de Medios, la Realidad Virtual, la Realidad Aumentada, entre otros, han tenido resignificaciones didácticas a partir de las necesidades de una formación integral en el marco de un ecosistema digital. Es necesario matizar que la intencionalidad de esta investigación no es articular dichas teorías, protocolos o recursos tecnológicos de forma instrumental, sino a través de una preocupación epistemológica; «... trascender una respuesta instrumental y demanda de una comprensión teórica más abarcativa de la telaraña que constituye la práctica de enseñanza» (Civarolo, 2014, 43).

De esta manera, la acción comunicativa (lectura crítica y creación textual) y la alteridad en el marco de la cultura digital son los elementos que permiten pensar la didáctica digital no en el sentido más metodológico, sino en el epistemológico e incluso ontológico, pues, como se ha visto, son los núcleos de fundamentación de dicha apuesta didáctica en tanto que son condiciones de posibilidad de la intersubjetividad comprendida como identificación, expresión y socialización de los estudiantes de la educación media en el contexto del ecosistema digital.

Entonces, lo que emerge es un complejo sistema de interrelaciones a través de la acción comunicativa en la cultura digital, de tal forma que entre docente y discente se evidencien la alteridad, la enseñanza y el aprendizaje; entre el estudiante

y el conocimiento un uso de diversos recursos digitales en pro de su aprendizaje; entre el docente y el conocimiento, el conjunto de saberes específicos que son su especialidad y búsqueda de actualización cotidiana; entre el discente y su comunidad académica, los ejercicios intersubjetivos de identificación, expresión y socialización; y entre ese mismo sujeto y el ecosistema digital, un escenario de búsquedas y construcciones de sentido. La Figura 1 pretende señalar esta telaraña de relaciones:

FIGURA 1
 ESTRUCTURA SISTÉMICA DE LA DIDÁCTICA



FUENTE: Creación de los investigadores.

La didáctica digital cobra sentido con la relacionalidad de todos estos elementos, pues justamente subyace una particular perspectiva holística y compleja del quehacer pedagógico que ya no pone en el centro al instrumento, sino a la relación. En primer lugar, la vinculación entre un docente y su estudiante, la cual está mediada desde la alteridad en cuanto reconocimiento del rostro del otro a través de las interacciones de sus intencionalidades de enseñanza y aprendizaje desde una prospectiva de construcción de conocimiento.

En segundo lugar, la vinculación entre el estudiante y su comunidad que se fundamenta en las relaciones de trabajo colaborativo que pueden emerger, una búsqueda de construcción de conocimiento desde un horizonte más personalista y comunitario. En tercer lugar, la cotidianidad de los individuos que también es motor de experiencias, pues puede configurarse como lugar de reflexión didáctica, ya no visto de forma dicotómica (realidad vs. virtualidad) sino como dimensiones complementarias de la praxis humana. Por último, las relaciones vinculantes de estos sujetos con la cultura digital en tanto lugar de alteridad, espacio capaz de la irrupción del rostro del otro.

De esta forma, la búsqueda de humanización desde la intersubjetividad es posible en la cultura digital, pues el protocolo informático tendría en el centro a la persona, no al instrumento, de tal forma que podría hablarse no solo del uso tecnológico en tanto difusión de la información (TIC), sino, además, en orden al aprendizaje y el conocimiento (TAC), y, mejor aún, de la praxis pedagógica desde el empoderamiento y la participación (TEP) de los estudiantes. Con ello, la didáctica digital estaría concebida como una red en permanente prospectiva de vinculaciones humanas que buscan fortalecer la construcción de escenarios de enseñanza y el aprendizaje dentro del ecosistema digital. Pensar la secuenciación didáctica, la trasposición didáctica, los momentos pedagógicos, la comunidad educativa y el papel de la investigación en todo este entramado cobra un sentido más humanizador y menos instrumental.

4. CONCLUSIONES

El ejercicio investigativo permitió evidenciar que la acción comunicativa se percibe en el ecosistema digital a través de la creación textual y la lectura crítica, no vistas como simples métodos de transmisión y decodificación de información, sino como escenarios de comprensión y expresión de la cotidianidad de los sujetos en orden a sus capacidades metacognitivas (Cabero y Reyes, 2018, 146). Por ello, es posible afirmar que al interno del contexto multimedial, el lenguaje se circunscribe a nuevas formas de expresión que son sujeto de interpretación de las diversas intencionalidades tanto del escritor como del lector, las cuales ponen de manifiesto la comprensión del mundo de lo objetivo, lo social y lo subjetivo.

En este sentido, la cultura digital queda configurada por la acción comunicativa efectiva a través del desarrollo de la creación textual en tanto herramienta de transmisión de intencionalidades y de la lectura crítica como reconstrucción y resignificación de dicho evento en el imaginario social de otros sujetos. Por ello, la acción comunicativa contemplada en el ecosistema mediático permite evidenciar un nuevo tipo de empoderamiento de la palabra, el cual goza de poder, participación e interpretación. La apertura al otro comienza por el rescate de la competencia dialógica humana que abre al individuo a la interculturalidad (Ortiz, 2017, 36).

Por otra parte, los procesos de identificación, información y socialización que son evidentes a través de la acción comunicativa son lugares de reflexión

educativa, es decir, quedan en prospectiva de ser sujeto de acciones didácticas, pues dicha tríada permite evidenciar el –rostro del otro– que subyace a la estructura de la cultura digital, comprensión que permite dar el paso de la cosificación instrumental a la búsqueda de la humanización desde la praxis pedagógica.

Entonces, la epistemología de la didáctica digital no se reduce al planteamiento de secuencias didácticas pensadas en escenarios *E-Learning*, *B-Learning* o *M-Learning*, sino que es la reflexión pedagógica por la articulación de la cultura digital con un proceso de formación integral que posibilite condiciones de «interacción, participación y motivación para el estudiante, que propicia que se erija en el verdadero protagonista de su aprendizaje» (Cabero y Reyes, 2018, 156). Así las cosas, los docentes estamos llamados a transformar nuestras configuraciones didácticas a partir de los presupuestos contextuales de la cultura digital, de tal forma que la indagación por la enseñabilidad de un saber sea, a la vez, el discernimiento por la transposición a partir del ecosistema digital que cobija a los estudiantes.

Por último, el trabajo de campo y su análisis permiten hablar de didáctica digital a partir del reconocimiento de la relación entre la lectura crítica, la creación textual y la alteridad virtual en cuanto condiciones de posibilidad de la cultura digital. Así, la acción comunicativa, la educación y la alteridad no serán vistas como conceptos separados, sino como dimensiones complementarias de la praxis didáctica de la cotidianidad docente; pues, superando los paradigmas instrumentalizadores y dicotómicos, es posible construir apuestas didácticas de carácter holístico con perspectivas más humanizadoras que muevan a la inmersión de la tarea docente con el quehacer diario que desde la virtualidad ejercen los jóvenes en la cultura digital, no solo en la educación media, sino en cualquier escenario educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2012) *Proyecto Educación Media Fortalecida*. Dirección de Educación Media y Superior. Consultado el 15 de febrero de 2016. <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Media%20Fortalecida.pdf>.
- APARICI, R. *et al.* (2010) *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Barcelona, España, Editorial Gedisa.
- APARICI, R. y GARCÍA, A. (2016) ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, 26, 35-57.
- AYALA, T. (2010) De Virtus y Kibernētēs a virtualidad y cibernética: Un acercamiento comunicativo a la Era Digital. *Revista Cifra Nueva*, 23, 51-58.
- BARRAGÁN, D. (2011) Didáctica, cibercultura y ciberespacio: el cambio de dominio para el maestro artesano. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 58, 81-95.
- BAUMAN, Z. (2006) *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- BOLÍVAR, A. (2008) *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga, Ediciones Aljibe.

- BUXARRAIS, M. (2016) Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society*, 17 (2), 15-20.
- CABERO, J. y REYES, M. (2018) Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Revista Perfiles Educativos*, XL (159), 144-159.
- CASAS, M. (2013) La alfabetización Ciberdidáctica: una posibilidad para el pedagogo en formación desde el enfoque sociocultural. *Revista Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 12 (12), 44-52.
- CASSANY, D. (2003) Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 113-132.
- CHRISTAKIS, N. y FOWLER, J. (2010) *Conectados, el sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Madrid, España, Santillana, ediciones generales.
- CIVAROLO, M. y LIZARRITURRI, S. (2014) *Didáctica General y Didácticas Específicas: La complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María, Argentina, Editorial Universidad Nacional Villa María.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (1994) *Ley 115, 8 de febrero: Ley general de Educación*. Bogotá, D. C.
- FERRÉS, J. (2010) Educomunicación y cultura participativa, en APARICI, R. (ed.) *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Barcelona, Editorial Gedisa, 251-265.
- FOUCAULT, M. (1979) *El panóptico*. Madrid, España, Ediciones de la Piqueta.
- GILBÓN, D. (2008) *Alfabetización Ciberdidáctica para profesores*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de México. México, D. F.
- GONZÁLEZ, L. (2009) *Ética*. Bogotá, D. C., Editorial el Búho.
- GRANADOS, J.; LÓPEZ, R.; AVELLO, R.; LUNA, D.; LUNA, E. y LUNA, W. (2014) Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Revista Medisur*, 12 (1), 289-294.
- HABERMAS, J. (1999) *Teoría de la Acción Comunicativa I, racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Taurus humanidades.
- HINE, C. (2004) *Etnografía Virtual*. Barcelona, España, Editorial UOC.
- ICFES (2015) *Guía de orientación: Módulo de Comunicación escrita, Saber Pro 2015-2*. Bogotá, D. C., ICFES.
- ICFES (2017) *Guía de orientación: Saber 11*. Bogotá, D. C., ICFES.
- LÓPEZ, M. y BERNAL, C. (2016) La cultura digital en la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (1), 103-110.
- MARTÍNEZ, E. (2013) *Seminario de Tesis, Marco Metodológico: Tipo, Alcance y diseño de investigación*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Consultado el 14 de septiembre de 2016. http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT85.pdf.
- MOROZOV, E. (2011) *El desengaño de Internet: Los mitos de la libertad en la red*. Barcelona, Editorial Destino.
- ORTIZ, J. (2017) El diálogo como respuesta ética en las escuelas pluralistas. *Revista Teoría de la Educación*, 29 (2), 25-39.
- OSUNA, C.; DÍAZ, K. y LÓPEZ, M. (2016) Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Revista Teoría de la Educación*, 28 (2), 185-200.
- PRADA, L. (2010) *Modelo andragógico basado en competencias TIC para docentes universitarios, un preámbulo hacia la ciberdidaxia*. Tesis de doctorado. Universidad Interamericana de educación a distancia de Panamá.

- PRENSKY, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants. Adaptación al castellano del texto original por la Institución Educativa SEK*. Consultado el 24 de abril de 2016. [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf).
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- SARTORI, G. (1998) *Homo Videns: la sociedad teledirigida*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Taurus.
- SCOLARI, C. (2008) *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- SCOLARI, C. (2015) *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- SEARLE, J. (1994) *Actos de habla, ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona, España, Editorial Planeta-De Agostini.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (2015) *Currículo 40x40, esta es la jornada completa de Bogotá: una política que transforma vidas y realidades sociales*. Consultado el 15 de febrero de 2016. http://www.educacionbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=273.
- VASILACHIS, I. *et al.* (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España, Editorial Gedisa.
- VIDAL, V. y AGUIRRE, J. (2013) Perspectivas de alteridad en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 5-15.

