

El juego como experiencia para la valoración de la identidad territorial en juventudes de zonas de sacrificio¹



Angélica Pacheco Díaz²
Universidad Viña del Mar, Chile
angelica.pacheco@uvm.cl



Marcela Muñoz Covarrubias³
Universidad Viña del Mar, Chile
marcela.munoz@uvm.cl

Play as an experience for the valuation of territorial identity in young people from sacrifice zones.

Recibido: 16 de febrero de 2023 | Aprobado: 10 de mayo de 2023

Resumen

Este estudio de caso es el resultado de una experiencia piloto de resignificación sobre la identidad territorial de juventudes de la comuna de Quintero, zona denominada de sacrificio ambiental, en la región de Valparaíso, mediante un proceso de identificación y construcción desde la autopercepción y rol de ciudadanos y habitantes del lugar a partir de la memoria digital. El objetivo de este escrito es mostrar el uso de estrategias lúdicas como experiencia de aprendizaje y la metodología de enseñanza-aprendizaje basado en problemas (ABP) para la construcción de narrativas de juventudes que habitan zonas vulnerables. Este modelo de innovación educativa se desarrolló con dinámicas de juego apoyadas por prácticas de la cultura digital para la creación de contenidos en base a una dinámica participativa y colectiva.

Las juventudes que participaron voluntariamente en la jornada pertenecen a

cinco establecimientos educacionales subvencionados y públicos de la zona, quienes experimentaron tres clínicas denominadas: Creatividad Digital, Emprendimiento Digital y Memoria Digital en las que cocrearon sus propuestas. El estudio de caso que se presenta en este artículo da cuenta de la última de ellas. Entre los principales hallazgos se pueden destacar las capacidades narrativas y creativas de las juventudes para modificar la autopercepción negativa sobre el lugar que habitan y transitar hacia una valoración de sí mismos y de su entorno, mediante la hibridez del uso de la tecnología para el propósito formativo. Finalmente, es posible plantear que la gamificación contribuye al aprendizaje colaborativo y a la reconstrucción de significados para un nuevo relato desde la subjetividad en el espacio público.

Palabras clave: Juventudes, relato, gamificación, aprendizajes

- 1 Este artículo es un relato de experiencia del resultado del proyecto adjudicado en 2022 a través del fondo concursable de Vinculación con el Medio de la Universidad Viña del Mar, denominado: Brecha y desigualdad: Alfabetización digital en juventudes de zona de sacrificio en la región de Valparaíso.
- 2 Doctora en Comunicación Cultural e Identidad en Europa e Iberoamérica, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España. Magíster en Ciencias Políticas Integradas, mención Prospectiva Política, Universidad Andrés Bello y Academia de Guerra Naval (ACANAV), Chile. Para contactar a la autora: angelica.pacheco@uvm.cl
- 3 Magíster en Docencia en Educación Superior, Universidad Andrés Bello, Chile. Periodista, Licenciada en Comunicación Social Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Para contactar a la autora: marcela.munoz@uvm.cl

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: Pacheco, A. y Muñoz, M. (2023). El juego como experiencia para la valoración de la identidad territorial en juventudes de zonas de sacrificio. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21 (40), 145-158.

Abstract

This case study is the result of a pilot experience of redefining the territorial identity of youth from the Quintero commune, an area called environmental sacrifice, in the Valparaíso region, through a process of identification and construction based on self-perception and the role of citizens and inhabitants of the place from the digital memory. The objective of this paper is to show gamification as a transmedia learning experience, and the problem-based teaching-learning methodology (ABP), in the construction of youth narratives that inhabit vulnerable areas. This educational innovation model was developed with game dynamics supported by digital culture practices for the creation of content based on a participatory and collective dynamic. The students who voluntarily participated in the event belong to five subsidized and public educational establishments in the area, who experienced three clinics called: Digital Creativity, Digital Entrepreneurship and Digital Memory in which they co-created their proposals. The case study presented in this article accounts for the last of them. Among the main findings, it is possible to highlight the narrative and creative capacities of youth to modify the negative self-perception of the place they inhabit and move towards a valuation of themselves and their environment through the hybridity of the use of technology for the educational purpose. Finally, it is possible to state that gamification contributes to problem solving, collaborative learning and the reconstruction of meanings for a new story from the subjectivity of the new public space.

Keywords: Youths, narratives, gamification, learning

1. Introducción

Este artículo relata la experiencia de juego en aprendizajes significativos de juventudes pertenecientes a la comuna de Quintero de la Región de Valparaíso, Chile, el que fue financiado por el Fondo de Vinculación con el medio de la Universidad Viña del Mar.

La alianza estratégica con comunidades educacionales subvencionadas y públicas de la comuna permitió la ejecución del proyecto destinado a juventudes, a través de la metodología activa de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y la utilización de gamificación mediante el juego, la ilustración y la construcción colaborativa, potenciando la interacción entre las juventudes.

La ciudad industrial de Quintero posee 36.821 habitantes, según el último Censo nacional, y la región de Valparaíso tiene un total de 1.979.373 habitantes (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2021). Además, fue catalogada como zona de sacrificio ambiental, es decir, “como un lugar o zona habitada, cuya calidad de vida y entorno medio ambiental ha sido afectada por la actividad industrial instalada” (Vivanco, 2022).

“(Son) todos los territorios de asentamiento humano devastados ambientalmente por

causa del desarrollo industrial. Lo que tiene implicancias directas en el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas: derecho a la vida, a la salud, a la educación, al trabajo, por citar a algunos” (Vivanco, 2022).

Durante años, los estudiantes de la zona han experimentado constantes suspensiones de clases por las emergencias medioambientales, que los han alejado de sus aulas y han afectado su proceso formativo. Asimismo, la protesta social en Chile el año 2019 y las cuarentenas obligatorias producto del Covid-19 han profundizado la problematización de la alfabetización digital en territorios vulnerables y el rol de la educación superior para responder a esta necesidad, a través metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, siendo la gamificación una oportunidad para motivar y hacer partícipes a los jóvenes de su proceso formativo con estrategias que incorporen la tecnología al servicio del conocimiento.

El uso de las estrategias de aprendizaje activo ha tenido resultados favorables en otros contextos. Por ejemplo, Scolari et al. (2019) investigaron la aplicación de la gamificación en la población juvenil vulnerable en ámbitos sociales y económicos. Los resultados de estas investigaciones con juventudes

determinaron, en el primer caso, que “la experiencia de lecto-escritura, llevada a cabo en un centro de Barcelona, resultó posible y deseable para el aprendizaje y creó una disposición positiva hacia la narrativa” (p. 1). Sin embargo, no abordaron específicamente zonas contaminadas y expuestas públicamente como marcas que afectan la autoconcepción de sus habitantes.

En este sentido, el objetivo de este artículo es mostrar la aplicación del aprendizaje transmedia y de la metodología ABP en la construcción de narrativas de juventudes que habitan zonas vulnerables, tomando como ejemplo la experiencia de Castillo y Ramírez (2020) en las aulas de la carrera de Medicina de la Universidad Católica del Norte, a través de metodologías activas de aprendizaje, a quienes les permitió concluir que el uso planificado y adecuado de estas metodologías favorecía la satisfacción de los estudiantes traduciéndose, además, en una mejora de su desempeño académico.

A través de la aplicación de esta metodología, esta experiencia piloto busca la resignificación sobre la identidad territorial de juventudes de la comuna de Quintero, mediante un proceso de identificación y construcción desde la autopercepción y rol de ciudadanos y habitantes del lugar a partir de la memoria digital.

En los siguientes apartados del artículo se contextualiza el problema de investigación a partir de un marco de análisis en torno al riesgo de infoxicación que enfrentan las juventudes. La revisión de la literatura transita, también, por las distintas estrategias implementadas en los talleres, como son el uso de la gamificación y del ABP. Luego se explica la metodología del estudio de caso y se muestran los resultados a través de las evidencias de los trabajos de las juventudes donde plasman sus relatos en torno a la identidad colectiva y propia. Finalmente, las conclusiones brindan algunas orientaciones derivadas de los aprendizajes de este estudio de caso.

2. Fundamentación teórica

La necesidad de las narrativas conectivas

“Las vidas sujetas y expuestas a condiciones sostenidas de violencia expresan su sufrimiento

en múltiples dimensiones de lo humano: individual, familiar, social, físico, emocional, espiritual, entre otros” (Riorda y Bentolilla, 2020, p. 187) y quienes habitan zonas de sacrificio ambiental, sin duda, conviven permanentemente con la violencia de la desigualdad y de la centralización territorial política y económica.

En un contexto de ruptura en las prácticas sociales y el poder -entendida desde la verticalidad arriba-abajo (Castells, 2020), un creciente individualismo (Han, 2020) y una fragmentación de intereses de las personas; la comunicación y construcción de narrativas -como acto fundamental de reconocimiento de la existencia de otro/a- es primordial para enfrentar estas brechas de desigualdad.

En este escenario, la capacidad de comprender y gestionar el lenguaje (oral, sonoro, visual) se educa a través de la alfabetización digital⁴ en un contexto en que la velocidad en el consumo y creación de contenidos se vive de manera infoxicada, es decir, en una sobrecarga de información imposible de procesar (Cornella, 2004). Por este motivo, resignificar los relatos de vida mediante la construcción de memoria colectiva y conectiva (Hoskins, 2017) es relevante porque la narración permite claridad (Buster, 2021), especialmente, en un entorno global y local de creciente incertidumbre. En este sentido, la conversación off y online genera el vínculo para la comunicación en dinámicas de aprendizaje (Nigro y Farré, 2022).

En este escenario, reconocer las prácticas juveniles al momento de aplicar estrategias pedagógicas para el aprendizaje de contenidos de asignaturas es fundamental para salvaguardar la unidad de la personalidad, la concepción de lo colectivo más allá del yo individual y el necesario reconocimiento de la persona, que son los tres pilares de la identidad del sujeto (Touraine, 2000).

Cuando “no sabemos cómo definir disfrute, no sabemos cómo definir esperanza, porque nos robaron justamente nuestras presencias en la narración de lo que es el futuro” (Scribano, 2009, p. 150), el espacio del aula para las juventudes de territorios vulnerables puede representar la acción colectiva y conectiva de un mundo fragmentado que cohabitan de manera *off line* y *on line*.

4 El concepto alfabetización digital es definido por la UNESCO como la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear informaciones mediante la utilización segura y pertinente de las tecnologías digitales para el empleo, un trabajo decente y la iniciativa empresarial.

Los relatos conectivos, entendidos como una oportunidad de recalibrar el tiempo y espacio de la memoria mediante la accesibilidad de las tecnologías (Hoskins, 2017), son propios de la cultura digital de las juventudes al estar mediados por múltiples plataformas. Son colectivos, también, porque apuntan a experiencias comunes para la construcción de narrativas, principalmente de no ficción, porque estos “espacios que cuentan con mayor participación de los jóvenes son aquellos relacionados con sus intereses/problemas inmediatos” (Subirats et al., 2015, p.10).

Las identidades digitales

En el marco de una sociedad líquida (Bauman, 2003) las identidades digitales de las juventudes, en particular, se deben trasladar a la concepción digitalizada, considerando la relevancia que poseen para la convivencia y la construcción del espacio común. Calvo (2019) reflexiona al respecto:

Quando la construcción en base a esas experiencias, lenguaje, otredades y grupos específicos de referencia tiene su muestra evidente y personal en los entornos socio-virtuales podemos hablar de identidad digital y de la representación de las mismas en espacios virtuales, redes sociales, chats, etc. Las identidades digitales son los reflejos de los distintos rasgos personales y colectivos adaptados a los mecanismos de representación que nos ofrecen Internet y las TIC (p. 245).

En este sentido, los procesos de mediación pedagógica requieren integrar en el aprendizaje estos procesos de identidades digitales para la construcción de memoria en la cibercultura (Levy, 2007), las cuales se potencian mediante dos principios: la cultura participativa y la inteligencia colectiva (Jenkins, 2008).

Se debe considerar que los paradigmas unidireccionales de la comunicación dieron paso a la *storytelling* transmedia producto de los aprendizajes con sujetos que son prosumidores y que tienen una relación con el poder de manera simétrica, siendo la gamificación un instrumento al servicio del poder didáctico de las historias (Buitrago, 2019).

Para el MIT y los precursores de la transmedia, la simetría que Internet permite entre identidades

digitales es una oportunidad democratizadora global en la cibercultura (Levy, 2007), al mismo tiempo responden estas prácticas a la esperanza de redes virtuales y en las calles movilizadas por causas comunes (Castells, 2012). No se trata solo del universo de Harry Potter o Star Wars que detona esta experiencia transmedia entre fans e historias; es posible hoy utilizar estas innovaciones narrativas en la educación.

Es un desafío para América Latina escribir su propio concepto y significado sobre transmedia de acuerdo a las necesidades de la región (Lugo, 2022), lo que permite un enfoque territorial, social y de innovación docente utilizando las experiencias de juego y narrativas transmedia aplicadas de manera on line y off line. Es navegar en las rizomáticas del hipertexto (Pacheco y Garnica, 2022) de las juventudes experimentando mejoras en el aprendizaje en educación superior.

De esta manera, la gamificación surge como una alternativa, un espacio didáctico y de aprendizaje potenciado por las nuevas tecnologías tal como señalan González, Cortés y Lugo, que exige a los integrantes del proceso educativo medios más tecnológicos e inmediatos.

Utilizada en el contexto educativo, la gamificación coordina diferentes componentes lúdicos para encauzar o producir experiencias de aprendizaje. Consecuentemente, se la considera una herramienta capaz de sufragar ciertas necesidades latentes del sistema educativo, ya que permite el desarrollo de competencias digitales y la resolución de las actuales demandas formativas y profesionales (González et al., 2019, p.33)

Aprendizaje basado en problemas

En este escenario, surge entonces el interés de las instituciones educacionales por el desarrollo de instancias formativas centradas en el estudiante y en su propio aprendizaje, en un proceso de construcción conjunta, que las ha llevado a la práctica e investigación en el área, y a la inclusión de la necesidad de estas dinámicas en sus modelos educativos. Para ello, es necesaria la comprensión e implicancias del modelo, en una conceptualización clara y precisa de este. Al respecto, Márquez y García (2022) señalan que:

La metodología activa es aquella que sitúa al alumnado en el centro de la intervención pedagógica, dándole la oportunidad de desempeñar un papel activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje, donde no solo adquiere los contenidos planificados, sino también donde es capaz de aplicar todas sus habilidades, destrezas, técnicas, procedimientos, procesos o actitudes de forma que le permita resolver problemas transferibles a la vida real y el desarrollo de las competencias clave y las habilidades necesarias para el crecimiento personal y la plena participación en la sociedad actual (p.113).

Dentro de este tipo de estrategias, la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) surge en los años 60 y prolifera en los 70 y 80, principalmente en el ámbito universitario. Travieso y Ortiz (2018), tras una revisión bibliográfica, indican que el ABP “constituye una tendencia de formación, donde se parte de un problema que genera un conflicto cognitivo en el estudiante y por lo cual debe ser resuelto por él, propiciando de esta manera la construcción y reconstrucción de conocimientos” (p. 128).

Por su parte, Espinoza señala que “el ABP es más que una metodología, una técnica didáctica, un método o una estrategia, es una alternativa de aprendizaje activo y autónomo centrada en el estudiante para que aprenda a aprender de manera cooperativa en pequeños grupos”. (Espinoza, 2021, p. 301). Ciertamente, el autor releva la importancia de la metodología ABP y destaca sus contribuciones, poniendo énfasis en la responsabilidad del estudiante en su proceso educativo, su carácter colaborativo y significativo y la independencia cognitiva que genera el ejercicio de resolución que plantea la metodología mediante el ejercicio que deben realizar los y las estudiantes de activación de conocimientos previos, habilidades adquiridas y el razonamiento lógico, alcanzando nuevos conocimientos, destrezas y aptitudes

Así, el rol facilitador y de guía del docente en este tipo de metodologías encausa motivaciones y aprendizajes colaborativos, estimula el pensamiento crítico, propicia la práctica y diseña problemáticas

coherentes y acordes al escenario de sus estudiantes. Se posiciona entonces como una necesidad, no solo el compromiso y motivación de las y los académicos, sino también el deber de las instituciones de proveer de las instancias de capacitación y formación de estos, en dinámicas de aula que requieren de manejo, experiencias y vinculación con el medio.

3. Metodología de los talleres

El presente estudio de caso relata la experiencia de la clínica denominada Memoria Digital, a través de una metodología exploratoria-descriptiva aplicada a juventudes en la identificación y construcción desde su autopercepción y rol de ciudadanos y habitantes del lugar a partir de la memoria digital

La jornada se desarrolló de manera presencial con estudiantes de establecimientos públicos y subvencionados de la comuna de Quintero. Estuvo constituida por tres clínicas denominadas Creatividad Digital, Emprendimiento Digital y Memoria Digital. La primera de ellas contempló dinámicas de activación de creatividad, específicamente a través del método Scamper, en una ideación de los y las jóvenes con sus propios emprendimientos. La segunda les permitió crear contenidos para la difusión de sus marcas en la red social Instagram para, finalmente, en un tercer espacio, desarrollar memoria digital: experiencia que se aborda en este artículo.

Para la programación de la última instancia y con el fin de crear, organizar y preparar los objetivos y dinámicas, se realizaron tres reuniones previas con la participación de los académicos que serían, posteriormente, los facilitadores en el proceso de ejecución. Se determinó que el problema a abordar en el encuentro, considerando las necesidades establecidas por los representantes de los establecimientos educativos, era la autovaloración e identidades colectivas como parte de un territorio.

La actividad se enmarcó en prácticas colectivas para el registro de la memoria digital por las juventudes mediante la cocreación de Lapbooks cuyas categorías de análisis fueron: 1) *Identidades del yo y yo es* que se define en la representación escrita de su autobiografía y la suma de estas para encontrar significados comunes; 2) *atributos del lugar que se define como la descripción de tres*

atributos positivos de su comuna; 3) reconocimiento de emociones de un(a) otro (a) que se define como el mapa de viaje de ellas y ellos durante cada hora del día y 4) personajes para la construcción de historias comunes de Quintero que se define como la representación de personas fundamentales o lugares de identificación común del territorio.

Por medio de un proceso de gamificación, los estudiantes crearon una narrativa autobiográfica estableciendo certezas, pertenencia y cambio de estado de ánimo; a través de personajes plasmados en dibujos o cómics, los cuales permitieron revelar la conversación con facilitadores de manera simétrica.

Para ello, se empleó la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP), la cual fue facilitada por 4 docentes en total, divididos en mesas de trabajo, integradas por seis estudiantes, con representación igualitaria entre hombres y mujeres. La práctica mediadora significó una relación horizontal con las juventudes. Las pantallas Led, que son parte de la infraestructura del laboratorio, estuvieron a disposición para explicar el taller, su utilización fue de uso interno de la actividad para guiar la dinámica permitiendo clarificar los conceptos claves en cada etapa de análisis por categoría guiada.

Asimismo, los estudiantes pudieron utilizar sus celulares para cocrear de manera off line un Lapbook transitando desde la identidad individual hasta la colectiva a partir del espacio autobiográfico. De esta forma, construyeron espacios comunes positivos, rompiendo en la conversación cara a cara los estereotipos negativos de una zona de sacrificio en que las personas se entienden así mismas como marginadas, invisibles al sistema. La invitación a ser parte de este taller fue autorizada por las direcciones de los establecimientos y los apoderados.

De esta forma, de manera voluntaria las juventudes participantes de la actividad registraron sus historias de vida para la generación de un relato común para romper una imagen de zona de sacrificio, a través de la guía de dos docentes expertos, dos académicas de la Escuela de Comunicaciones de la Universidad Viña del Mar y estudiantes de pre y postgrado de la unidad educativa, siendo esta jornada una instancia que no forma parte de las actividades académicas.

Figura 1. Modelación de la narrativa desde el individuo hacia lo colectivo



A través de una dinámica participativa, y en coherencia con las características planteadas en la metodología activa de aprendizaje conocida como ABP, los y las estudiantes debieron resignificar conceptualizaciones personales y territoriales en base a un aprendizaje activo y autónomo, centrado en ellos mismos, pero de forma colaborativa, tal como detalla Espinoza (2021) que requiere este tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje.

La dinámica inició con una presentación contextual sobre la relevancia de contar historias en la vida de las personas para disminuir la incertidumbre mediada por las pantallas situadas en el lugar de la actividad, con una presentación que contaba con texto, figuras en canva y videos, fotografías y animaciones.

A continuación, se organizó el trabajo con claridad de propósito, y se abordó la problemática de por qué necesitamos narrativas para enfrentar la incertidumbre. A través de un Lapbook dividido en cuatro partes, cada grupo de estudiantes por medio de preguntas guía, trabajó, con un facilitador, preguntas para dar respuestas de manera colectiva.

La primera pregunta planteada fue: ¿quién soy? Se expresó de manera *off line* mediante texto escrito, tuvieron 10 minutos para pensar, escribir, y guardar en sobres sus respuestas. Tras este espacio íntimo, los facilitadores invitaron a compartir voluntariamente a los y las estudiantes sus autobiografías con el resto de los integrantes de su grupo. La reflexión de la primera categoría de análisis transitó desde la narrativa del yo, a los yoes, a través de una segunda interrogante que fue ¿Quiénes somos?

La tercera pregunta guía fue: ¿cuál es la identidad de mi territorio? Y se les pidió que determinaran tres atributos positivos de Quintero para poner, finalmente, en común en cada grupo la definición

de su territorio mediante narrativas textuales con post it de colores y con tiempo asignado para la lluvia de ideas. De la totalidad de los atributos, las juventudes debieron ponerse de acuerdo, decidiendo, priorizando y dialogando.

La cuarta pregunta guía fue: ¿Cuál es la emoción de lo cotidiano? que les planteó el desafío de crear el mapa de viaje de las juventudes de Quintero, con tres dimensiones: hora, actividad y emoción. 15 minutos de trabajo dinámico para acordar en grupo, usando pegatinas, identificando las actividades de un joven cada hora de su día y las emociones que lo acompañan. Por otro lado, la quinta consigna fue la decisión de escoger un o una personaje que identifique a las juventudes con el territorio de Quintero. Mediante el juego, el dibujo, la narrativa textual, construyeron estas historias que expusieron en plenario.

Finalmente, la última conversación y puesta en común del trabajo realizado, bajo la guía de los docentes-facilitadores, permitió que, tras la labor conjunta y aplicación de aprendizajes previos y recientemente adquiridos, pudieran visualizar la aplicación de lo reflexionado y construido para su propio desarrollo personal y su accionar en la sociedad en la que están inmersos, tal como lo requieren las metodologías activas, de acuerdo a Márquez y García (2022).

4. Hallazgos

4.1 Identidades del yo

El experimento de transitar de una presentación mediada por computador para establecer el impacto en las comunidades de crear narrativas para disminuir la incertidumbre y ansiedad permitió situar el espacio de conversación y el trabajo off line en cartulina, sobres misteriosos, diversidad de colores de pos-it, lápiz y papel, como oportunidad de conocerse y reconocerse como juventudes participantes de la clínica.

La acción y reacción fue positiva desde el momento que deben volver a ocupar el bolígrafo. El uso de emoticones, pegatinas y escribir cartas sobre sí mismos generó un espacio de silencio y concentración entre ellas y ellos. Escucharse, luego, sobre quiénes son, creó un espacio íntimo y el diálogo se logró con respeto entre los estudiantes.

Imagen 1. Cartas sobre las narrativas en torno a la pregunta ¿Quién soy?



4.1.1 Fase N.º 1A Identidades del yo mediante Prototipo: ¿Quién soy?

Las cartas fueron guardadas en sobres de colores, con tamaños distintos. Los relatos son profundos, descriptivos y con autovaloración positiva de quiénes son de manera individual. Se les dio un tiempo de 15 minutos para responder porque, ante una pregunta tan amplia, la reacción inicial fue ¡qué difícil! Sin embargo, tras los minutos de silencio para escribir sobre sí mismos, en la trama del ejercicio, fue un detonante.

Tabla 1. Narrativas identitarias por equipos de trabajo

EQUIPO 1	NARRATIVA
18 años	Soy una persona extrovertida y espontánea lo que provoca muchas risas y simpatía... tengo la necesidad de ayudar a personas que me tratan mal, pero tengo más simpatía por los animalitos. Me gusta aprender y devorar información.
19 años	Adoro la organización, crear actividades, leer. Me gusta el gym, escuchar música y aprender temas nuevos.
17 años	Soy una persona analítica y creativa. Me gusta la danza y el arte. Me gusta conocer gente, aunque me cuesta. Soy una persona risueña y muy ansiosa. Yo siento mucho mis emociones. Me gusta aprender diferentes cosas, como la salud mental.

EQUIPO 1	NARRATIVA
22 años	Soy músico y estudiante de Relaciones Públicas. La cultura me define junto con las artes que me otorgan oportunidades para mi desarrollo personal y profesional.
EQUIPO B	NARRATIVAS
18 años	Me gusta el trabajo social y todo lo relacionado con el tema. Amo el color rosado y la música alegre, me gusta ayudar a las personas y tengo corazón de abuelita.
19 años	Responsable, estructurada, fría, sensible, sin miedo a decir lo que pienso y siento. Estudiosa.
17 años	Capacidad de mis virtudes. Soy parte del mundo. Inteligente, estudiosa y soy feliz.
18 años	Responsable, sociable, selectiva, perfeccionista, observadora, me estreso fácilmente. No me gusta lo indeciso, me da ansiedad fácil.
17 años	Amable, responsable, amigable, creativa, me gusta estudiar para aprender cosas nuevas.
EQUIPO C	NARRATIVAS
16 años	Yo soy una persona que piensa lo que hace y lo que es bueno y lo que es malo. Soy de Loncura, tengo 15 años, tengo un hermano mayor de 23 y tengo dos papás que me apoyan en todo momento.
17 años	El universo expresándose a sí mismo en una experiencia terrenal.
18 años	Es una pregunta que me hago mucho. Creo que mi yo cambia de vez en cuando se transforma, evoluciona, pero siempre queda algo, todo queda... mi niña interior, mi orgullo, ser juguetona, ser aventurera, siempre queda algo. Solo puedo decir que estoy en un constante cambio, no vemos algo estático, siempre cambiando. Todo queda. Hora de aventuras.
EQUIPO D	NARRATIVAS
18 años	Un joven que está a punto de titularse de electrónica. Vivo en Loncura, me gusta hacer deportes, estudio, aprender sobre la educación financiera. Tengo sueños.

EQUIPO D	NARRATIVAS
17 años	Toda mi vida he vivido en Santiago. Quiero dedicarme a algo que me gusta que sea la ilustración o diseño gráfico, si se puede, vivir de ello.
17 años	Soy un joven bastante entusiasta, con espíritu emprendedor, vengo de una familia humilde, siempre he vivido en Quintero y me gustaría algún día tener un gran negocio de modas.
18 años	Soy un joven con sueños y metas, solidario, empático. Mi sueño es ser periodista y no me rendiré hasta lograrlo. Quiero subir contenido a internet relacionado a FIFA y al fútbol, y quiero dedicarme a relatar partidos de fútbol de modo virtual.
17 años	Soy una persona soñadora, con muchas metas por cumplir, mi origen parte en Santiago (Independencia) pero en la actualidad vivo en Quintero.

Cada equipo de jóvenes tuvo que dar a conocer en general su escrito, con la posibilidad de que, si alguno no quería hacerlo, podía escuchar y observar a los demás. Pero todas y todos querían contar quiénes eran. Demostraron que existe una necesidad de un espacio que les permita conocerse más allá de un producto o resultado de una actividad. Se logró resituar la conversación y existió una decisión individual de ser parte del ejercicio. El entusiasmo fue acompañado de aplausos espontáneos de los jóvenes tras la lectura de cada estudiante como una forma de apoyarse. En ese instante, se validaron, valoraron y transitaron en la experiencia del momento desde la individualidad hacia lo colectivo.

4.1.2 Fase N.º 1B Prototipo: ¿Quiénes somos?

Asimismo, la segunda pregunta se planteó en un clima de camaradería entre los integrantes de cada equipo. Y si ya nos conocíamos individualmente, entonces, ¿quiénes somos? Los facilitadores debieron intervenir en esta segunda fase considerando que la valoración negativa sobre el territorio y la comunidad afloró en las juventudes. Las primeras expresiones fueron negativas sobre quiénes eran como quinteranos, destacando

la desventaja de “vivir un lugar remoto”, “zona sacrificable”, “lugar contaminado”, “feo y fome⁵”. Sin embargo, cuando se les pide que digan lo que piensan ellos y ellas como jóvenes y no lo que suponen producto de la instalación mediática sobre la comuna, expresaron lo que son como comunidad de manera positiva. Este tránsito fue mediado por los facilitadores (as).

Tabla 2. ¿Quiénes somos?

EQUIPO A
Un pueblo súper tranquilo y cultural lleno de magia
Un pueblo de buen corazón
Somos extrovertidos
EQUIPO B
Somos exigentes
EQUIPO C
Mujeres, estudiantes, conscientes y en constante movimiento. Somos un todo, viviendo experiencias terrenales, hijas, hermanas. Somos energía y vibraciones.
EQUIPO D
Somos personas de esfuerzo, guapos, soñadores y alegres
Somos inteligentes, solidarios, “piolas”, respetuosos y emprendedores

4.2 Fase N.º 2 prototipo Lapbook: Atributos del lugar, mi lugar.

En la segunda fase que corresponde a la categoría de atributos del lugar, mi lugar del trabajo en el Lapbook, los facilitadores debieron –nuevamente– intervenir, abordar las expresiones tales como “zona de sacrificio” o “patio trasero” y dialogar con las juventudes para determinar con ellos y ellas si era lo que realmente creían o es una máscara de representación mediada por el discurso público de otros/as.

Si bien es parte de una realidad sobre la contaminación con la cual cohabitan, el impacto en la construcción de relatos mediáticos emerge en ellos desde lo sacrificable que son en la esfera

pública. Sin embargo, cuando se dialoga cara a cara, empiezan a mencionar con facilidad los atributos positivos de la comuna, territorio en el cual habitan. Surgen imaginarios y narrativas que valoran su lugar que finalmente es parte de la identidad del sujeto.

Tabla 3. Atributos del lugar

EQUIPO A
Es pequeño, llegas a todos lados caminando
Es un autocine de verano
Posee playas hermosas
EQUIPO B
Colegios
Roquerío ⁶
Mariscos frescos
EQUIPO C
El mar
El silencio
Las personas y compartir
EQUIPO D
Paisajes e historias
Quintero Unido (fútbol)
Parques y playas

4.3 Fase N.º 3. Mapa de viaje y emociones del otro (a)

La experiencia de usuario tiene un método que permite perfilar a los usuarios para mejorar un producto o servicio. Para este estudio de caso, se utilizó con otro propósito: el reconocimiento de las emociones de la otredad. Finalmente, el sentido de “no estoy solo/a”, surge como espacio de diálogo a partir de este recorrido denominado mapa de viaje, cuyo usuario era una persona joven de Quintero.

Las emociones son comunes: cansancio desde el momento de despertar, con una emoción de agotamiento, hastío, molestia; el uso del móvil desde el instante de despertar, escuchando música en el baño fueron vinculadas a emociones

5 Chilenismo que significa *aburrido* o *sin gracia*.

6 Roquerío se utiliza principalmente en América del Sur para indicar un lugar lleno de rocas.

de lo que el filósofo Chul Han plantea como *La sociedad del cansancio* (Han, 2012). Por otra parte, las emociones positivas están vinculadas a las horas y actividades de recreación y conversación entre pares, especialmente, el recreo entre clases y las pausas de colación. También destacan positivamente en las emociones de las juventudes en este mapa de viaje, los encuentros con amigos y familiares. Otro hallazgo es que estas emociones positivas de carácter off line poseen un correlato virtual con su rol de prosumidores de contenidos digitales durante los tiempos de traslados en transporte público y la noche como creación de contenidos en plataformas digitales.

Lo más recurrente y sorprendente para la totalidad de las juventudes durante este ejercicio es que todos/as sin excepción se encuentran exhaustos, agotados al máximo, sin ánimo en momentos del día, lo que corrobora el planteamiento sobre el exceso de información, sin espacios para ritos y la ausencia de comunicación (Han, 2012).

Imagen 2. Mapa de viaje del equipo A.



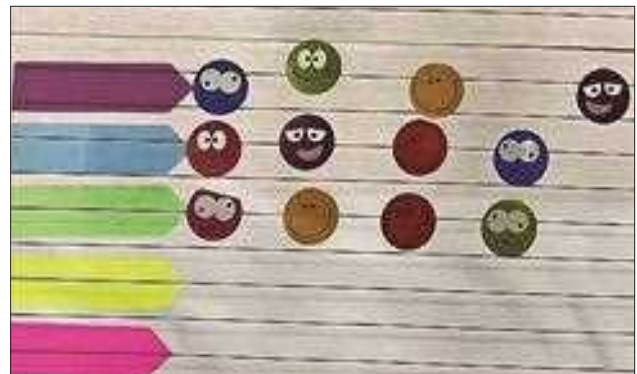
En la imagen N. °2 se determinan las emociones del mapa de viaje durante las primeras horas del día de una joven. En ella se establece que se siente muy cansada en la mañana. Los momentos de alegría y el reconocimiento de la satisfacción de espacios de encuentro con pares.

Imagen 3. Mapa de viaje del equipo B



En este grupo logran distinguir los momentos de molestia cuando se trata de traslados en buses en horas *peak* para el transporte público al término de las clases. Al mismo tiempo, se determina que, en las horas de mayor molestia, se generan contenidos digitales para dar a conocer situaciones de la vida cotidiana.

Imagen 4. Mapa de viaje del equipo C.



El equipo C muestra la diversidad de emociones durante cinco horas del día. Se transita del cansancio inicial al despertar, el aburrimiento en clases expositivas, la alegría de compartir en grupos durante el recreo escolar, espacios familiares en el almuerzo, también con satisfacción; mientras avanza el día, el agotamiento nuevamente se instala como emoción.

Imagen 5. Mapa de viaje del equipo D



Este equipo D debate si la emoción de la primera hora de la mañana, al despertar, es cansancio o molestia. Se constata que el móvil es el soporte permanente de uso para las juventudes, incluyendo durante las clases, a veces, a escondidas.

4.4 Fase N.º 4 Historias de vida y personajes

La cuarta categoría aborda el último espacio del Lapbook. Los estudiantes debieron determinar en conjunto cuál o cuáles personajes son representativos de la identidad de la comuna de Quintero para ellos y ellas. El propósito fue experimentar la construcción de historias comunes de Quintero entre ellas y ellos.

Imagen 6. Historia de vida personaje equipo A
El equipo A decidió utilizar la escritura para



determinar los principales personajes de la comuna de Quintero, quedando al centro, por decisión de los jóvenes, la cueva del pirata⁷ como elemento central de la historia para construir una memoria en un relato común.

Imagen 7. Historia de vida y personajes equipo B



El equipo B decidió dibujar y contar la historia de su ciudad a partir de personajes e hitos urbanos tales como la cueva del pirata, playas, el eucalipto y champi-champi⁹ para el relato común. Las juventudes destacan positivamente la fábrica Champi como personaje común, con una significación distinta a la mediatizada por situaciones de malos olores.

Imagen 8. Historia de vida y personajes equipo C



El equipo C determinó un solo personaje para contar la historia común; a través de una ficción, narraron el tránsito de las vidas de los lugareños. En este caso, crearon un personaje para una historia del caminante entre bosques y mar: un continuo

- 7 Cueva del pirata de Quintero: acantilado ubicado en la Punta Liles, cuya característica es la pronunciada abertura por donde entra el mar con fuerza en la playa.
- 8 Quintero posee 16 playas adecuadas para pesca, esquí acuático y natación.
- 9 En Quintero es prolifera la plantación de eucalipto y existe una fábrica de champiñones, alimento comestible que emana en ocasiones malos olores. Champi es su nombre.

recorrido de tierra y cemento. Un cómic de ficción para contar la historia de no ficción de la comuna. Este grupo coincidió con los personajes de los demás equipos, y esta ilustración inicial sería la encargada de ir contando las distintas historias de Quintero.

Imagen 9. Historia de vida y personajes equipo D



El equipo D decidió dibujar La Banda del Vino de Quintero que representa a los quinteranos y quinteranas en el Club Deportivo Quintero Unido. Es el tiburón y el pirata: dos elementos claves para estos jóvenes contar su historia en Quintero.

5. Conclusión

Las juventudes leen y escriben con prácticas de la cultura digital, siendo indivisibles los artefactos a su experiencia cotidiana. Este artículo permitió demostrar por una parte que, a pesar de aquello, las prácticas análogas, de comunicación directa, presencial, son importantes para generar el clima de conversación entre distintos. Asimismo, se evidenció que, incorporando la tecnología en instancias educativas, con un propósito claro, las juventudes participan activamente entre dinámicas *on line* y *off line*.

En este sentido, es una oportunidad incorporar la experiencia didáctica y de gamificación *off line* en la enseñanza para fortalecer los aprendizajes complementando con otras actividades donde la tecnología media entre las juventudes. Para el aprendizaje resultan complementarios, no excluyentes.

El uso de narrativas visuales, auditivas y textuales para generar un clima de colaboración, motivación y activación de los estudiantes implica integrar en la práctica docente la gamificación, a través de técnicas mixtas, tales como dibujo, formularios google, generación de contenidos digitales y la interacción con énfasis en espacios de comunicación presencial.

El riesgo de la infoxicación es el dataísmo y la información sin contexto (Han, 2022). No existe posibilidad de aprendizaje significativo si no se incorpora la variable de un cansancio permanente de las juventudes. Por este motivo, el estudio de caso desarrollado da cuenta que los formatos de las acciones en el aula son parte de la experiencia que permite estimular el trabajo en equipo. La necesidad de conversar sobre el propósito y sentido de la acción permite a jóvenes involucrados en su propio aprendizaje. La utilización de la imagen mediada en móviles o pantallas de computador, con una inducción que, de sentido y claro propósito de cada actividad, permite la concentración y el involucramiento de los y las participantes.

A modo de conclusión, el nuevo conocimiento necesita metodologías activas, con uso de la tecnología como una herramienta facilitadora para un propósito formativo. Generar instancias durante actividades pedagógicas, que fortalezcan la práctica de la comunicación, es una ruta para la construcción de pensamiento crítico. En este caso, el análisis del artículo se centró en uno de tres talleres con estos jóvenes. Los primeros, se trabajaron en un laboratorio digital, con la creación de contenidos en computadoras y celulares. La última etapa de la jornada priorizó en esta gamificación para el aprendizaje preferentemente de manera análoga con uso acotado de pantallas y celulares. La experiencia tuvo buenos resultados para el clima de la conversación y diálogo directo, utilizando los móviles para compartir imágenes de los personajes e hitos de la ciudad. Es decir, cada taller fue una experiencia distinta para los estudiantes, con distintos facilitadores y metodologías. La totalidad de la jornada, que incluyó una inauguración fotográfica para la apreciación estética, fue una experiencia de aprendizaje transmedia.

Finalmente, esta acción de ABP prioriza la problematización en un proceso conjunto para

experimentar posibles soluciones, en este caso, un ejercicio cívico de valoración del otro, el lugar que soy y habito a través de la escritura y la construcción de relatos comunes. Una actividad de memoria digital que culminó con emociones de alegría y orgullo y la comprensión de la importancia de contar con relatos en la vida cotidiana; evaluar la construcción de relatos mediados.

El poder de las historias como espacio de transformación educativa es posible con la gamificación, sin disminuir la profundidad de los contenidos. Experimentar el conocimiento es fundamental para este proceso. Finalmente, y a modo de trazar líneas de continuidad para otras investigaciones se vislumbra una oportunidad en la exploración de uso de técnicas mixtas artísticas para reforzar el espacio biográfico para la construcción de identidades comunes con resultados digitales que puedan recorrer distintos territorios de la región a través de conversatorios entre juventudes. El insumo además que proporciona la programación y ejecución de las dos primeras clínicas que fueron parte del proyecto, permitirían profundizar en la construcción de imaginarios comunes.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (M. Rosenberg, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Biblioteca del Congreso Nacional [BCN] (2021). *Quintero Reporte Comunal 2021*. <https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/repordf.html?anno=2021&idcom=5107>
- Buitrago, O. (2019). *El poder didáctico de las historias*. Alfaomega.
- Buster, B. (2021). *Storytelling. Cómo contar tu historia para que el mundo quiera escucharla*. Ariel.
- Calvo, S. (2019). *Cultura e identidades digitales: la socialización líquida y su influencia en la construcción del self*. Astrolabio, *Revista Internacional de Filosofía*, (23), 241-250.
- Castells, M. (2020). *Ruptura. La crisis de la democracia liberal* (3.ª ed.). Alianza.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza* (M. Hernandez, Trad.). Alianza.
- Castillo, M. y Ramírez, M. (2020). *Experiencia de enseñanza usando metodologías activas, y tecnologías de información y comunicación en estudiantes de medicina del ciclo clínico*. *Formación universitaria*, 13(3), 65-76. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300065>
- Cornella, A. (2004). *Infoxicación: buscando un orden en la información*. Libros Infonomía.
- Espinoza, E. (2021). *El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior*. *Conrado*, 17(80), 295-303. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300295&lng=es&tlng=pt
- González, S., Cortés, J. y Lugo, N. (2019). *Percepciones de docentes universitarios en el uso de plataformas tecnológicas gamificadas. Experiencias en un taller de formación*. *Innovación educativa*, 19(80), 33-55. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000200033&lng=es&tlng=es
- Han, B-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio* (A. Saratxaga, Trad.). Herder.
- Han, B-Ch. (2022). *Infocracia* (J. Chamorro, Trad.). Herder.
- Hoskins, A. (2017). *Digital Memory Studies. Media pasts in transition [Estudios de memoria digital. Pasados de los medios en transición]*. Routledge
- Jenkins, H. (2008). *Cultura de la Convergencia* (P. Hermida, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en el 2006).
- Levy, P. (2007). *Cibercultura*. Anthropos.
- Lugo, N. (2022). *De las narrativas transmedia al diseño de aprendizaje transmedia*. Universidad Iberoamericana León.
- Lugo, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]*. e-Repository. <https://guiesbibtic.upf.edu/repositori>
- Márquez, A. y García, J. (2022). *Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje*. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118.
- Nigro, P y Farré, M. (2022). *Libro blanco de la conversación*. Biblos.

Pacheco, A. y Garnica, F. (2022). Los hábitos informativos de juventudes mediados por el hipertexto. Caso de estudio. Cuaderno de Pedagogía Universitaria. 20(39). 62-71. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.482>

Riorda, M. y Bentolila, S.(2020). Cualquiera tiene un plan hasta que te pegan en la cara. Aprender de las crisis. Paidós.

Scolari, C., Lugo, N., y Masanet, M. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. Revista Latina de Comunicación Social, (74), 116–132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>

Scribano, A. (2009). A modo de epílogo ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? En C. Figari y A. Scribano. (Comp.). Cuerpo (s), Subjetividad (es) y Conflicto (s). Hacia una sociología de los cuerpos y emociones desde Latinoamérica (pp. 141-151). Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad. <https://acortar.link/eb2KUI>

Subirats, J. (Dir.) (2015). Ya nada será lo mismo. Los efectos del cambio tecnológico en la política, los partidos y el activismo juvenil. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Touraine, A. (2000). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes (H. Pons, Trad, 2ª ed.). Fondo de Cultura Económica (FCE). (Trabajo original publicado en 1997).

Travieso, D. y Ortiz, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. Revista Cubana de Educación Superior, 37(1), 124-133. <https://acortar.link/eb2KUI>

Vivanco, E. (2022). Zonas de sacrificio en Chile: Quintero-Puchuncaví, Coronel, Mejillones, Tocopilla y Huasco. Componente industrial y salud de la población. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). http://www.bcn.cl/asesoriatechnicaparlamentaria/detalle_documento.html?id=80690