

Diseño de Narrativas Transmedia y Multialfabetización. Análisis de casos para el nivel medio y superior.

Autor:

Schultheis, Analí

Tutor:

Lion, Carina

2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magíster de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología Educativa.

Posgrado



Diseño de Narrativas Transmedia y Multialfabetización. Análisis de casos para el nivel medio y superior.

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Autora: Esp. Lic. Analí Schultheis
Directora: Dra. Carina Lion

**Tesis presentada para optar al título de Magíster de la Facultad de Filosofía y
Letras de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología Educativa**

Buenos Aires
Diciembre de 2021

RESUMEN

La tesis tuvo como propósito caracterizar y analizar el diseño de narrativas transmedia educativas y su vinculación con la multialfabetización a partir de investigar experiencias educativas transmedia destinadas al nivel medio y superior de diferentes instituciones, localidades y realidades, valorando la singularidad de cada proyecto para su interpretación y análisis. Desde la perspectiva metodológica, se optó por el Método Comparativo Constante para la construcción de categorías analíticas en sucesivas aproximaciones al campo empírico de cada caso. Se buscó reconocer las decisiones de diseño implementadas, la promoción de aprendizajes generados y los procesos de multialfabetización desarrollados a partir de la descripción y análisis de los sitios web y fuentes documentales de cada experiencia, y su cruce con el relato de los referentes implicados.

El interés de la investigación parte del escaso abordaje sobre el tema desde la mirada de la tecnología educativa, permitiendo reflexionar sobre el papel de la convergencia digital y las potencialidades de las narrativas transmedia como fenómeno social y educativo que ofrece oportunidades para repensar los aprendizajes y sus derivaciones en la enseñanza como vector articulador de procesos de multialfabetización. Se realiza una valoración final donde se proporcionan lineamientos útiles para la promoción de narrativas transmedia para la multialfabetización en diferentes entornos educativos, haciendo de éstas un punto de entrada para la articulación de contextos escolares y extraescolares, el trabajo con contenidos diversos y la construcción colectiva de saberes, así como la promoción de competencias y habilidades que fomenten la cultura participativa y la ciudadanía digital.

ABSTRACT

The purpose of the thesis was to characterise and analyse the design of educational transmedia narratives and their link with multiliteracy by investigating educational transmedia experiences aimed at secondary and higher education levels in different institutions, localities and realities, assessing the singularity of each project in the interpretation and analysis of same. As regards the methodology, the Constant Comparative Method was used to construct analytical categories in the different approaches to the empirical field of each case studied. The aim was to assess the implementation of design decisions, the promotion of learning experiences and the development of multiliteracy processes by means of the description and analysis of the websites and documentary sources of each transmedia experience, together with the accounts of the referents involved in each project.

This research stems from the limited investigations available on the subject from the perspective of educational technology. Consequently, it fosters a reflection on the role of digital convergence and the potential of transmedia narratives as a social and educational phenomenon which offers opportunities to rethink learning and its impact on teaching as a driving force behind multiliteracy processes. The conclusion provides useful guidelines for the promotion of transmedia narratives for multiliteracy in different educational environments, regarding them as pedagogical links which help to articulate school and out-of-school contexts, the tasks to be carried out with different contents and the collective construction of knowledge, as well as the promotion of competences and skills that foster participatory culture and digital citizenship.

Aclaraciones de estilo

- ★ Frase entrecomillada en el cuerpo del texto: cita breve de autor/es (menos de tres líneas)
- ★ Párrafo sin entrecomillar: cita de autor/es extensa (más de 3 líneas)
- ★ Frase entrecomillada y en cursiva en el cuerpo del texto: citas breves de entrevistas, sitios web y fuentes documentales (menos de tres líneas)
- ★ Párrafo sin entrecomillar y en cursiva: citas extensas de entrevistas, sitios web y fuentes documentales (más de 3 líneas)
- ★ Palabra en cursiva: conceptos

Otras aclaraciones:

La tesis adhiere al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más amable la lectura, dejan constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizarán el masculino para los plurales y para generalizar profesiones y ocupaciones, así como en todo otro caso que el texto lo requiera.

Sobre el acceso a los sitios web y la fuente documental de los proyectos, los enlaces (links) estuvieron activos hasta tal fecha que finalizó el proyecto.

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis, la Dra. Carina Lion, por su conocimiento, profesionalismo, generosidad y acompañamiento constante durante todo el proceso. Quien dedicó tiempo para realizar comentarios valiosos y sugerencias necesarias, así como palabras de aliento para transitar el recorrido de la tesis.

Al cuerpo docente de la Maestría de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por sus aportes teóricos y reflexiones.

A los referentes de las experiencias por compartir su proyecto, producciones y testimonios. Sin ellos, la realización de esta tesis hubiera sido imposible.

A mi familia, que acompañó durante todo el proceso, y muy especialmente a mi hermana Sandra, que colaboró con la desgrabación de las entrevistas realizadas.

ÍNDICE

Introducción	9
Capítulo 1: Antecedentes: estado del arte	15
1.1. Narrativa, transmedia y educación	15
1.2. Diseño de narrativas transmedias con fines educativos	18
1.3. Multialfabetismos y narrativas transmedia contemporáneas	19
Capítulo 2: Marco teórico	22
2.1. Tecnología Educativa como marco	22
2.1.1. Tecnología, sociedad y educación	22
2.1.2. Tecnología educativa en perspectiva	24
2.1.3. Revolución tecnológica y desafíos actuales ante la pandemia	25
2.2. Convergencia Cultural Interactiva como punto de inflexión	29
2.2.1. Ecología de medios y cultura de la convergencia	29
2.2.2. Narrativas transmedia como expresión de la convergencia cultural	31
2.3. Narrativas transmedia para fines educativos	32
2.3.1. Características de las narrativas transmedia	36
2.4. Diseño de narrativas transmedia	37
2.4.1. Teorías y conceptos de diseño transmedia	37
2.4.2. Componentes de un proyecto transmedia	40
2.5. Narrativas transmedia para la Educación Media y Superior	45
2.6. Narrativas transmedia y Aprendizaje	48
2.6.1. Cultura de la convergencia y aprendizajes de nuevo tipo	48
2.6.2. Nuevos escenarios de aprendizaje y alternativas didácticas	53
2.6.3. Aportes del diseño de narrativas transmedia para el Aprendizaje	56
2.7. Narrativas Transmedia y Multialfabetización	57
2.7.1. Hacia una redefinición de la alfabetización en la era de la digitalización	57
2.7.2. Del Alfabetismo Mediático al Alfabetismo Transmedia	59
2.7.3. Hacia un concepto de Multialfabetización sin muros	61
2.7.4. El papel de la escuela para la Multialfabetización	63
2.7.5. Multialfabetización y Nuevas Habilidades para el Siglo XXI	65
2.7.6. Aportes del diseño de Narrativas transmedia a la Multialfabetización	68
Capítulo 3: Metodología	70
3.1. Encuadre epistemológico	70
3.2. Método de Investigación	72
3.3. Procedimientos de obtención de datos	74
3.3.1. Unidades de análisis	74
3.4. Breve descripción de los proyectos seleccionados	76
3.5. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	79
3.6. Análisis de la información empírica	82

3.7. Historia natural de la investigación	85
Capítulo 4: Análisis y resultados	87
4.1. Diseño de narrativas transmedia en clave educativa	87
4.1.1. Narrativa transmedia como articulación entre lo escolar y extraescolar	87
4.1.2. La inmersión como vinculación entre lo curricular y lo ficcional	94
4.1.3. Expansiones del universo narrativo	99
4.1.4. Cultura participativa y digital	107
4.2. Arquetipo de diseño para narrativas transmedia educativas	114
4.2.1. Entramado narrativo	116
4.2.1.1. Universo narrativo y más allá	117
4.2.1.2. Ejes de trabajo	131
4.2.1.3. Marco disciplinar e institucional	135
4.2.2. Entramado mediático	137
4.2.2.1. Las audiencias y el papel del estudiante / prosumidor	138
4.2.2.2. Canales, medios y plataformas	149
4.2.3. Entramado didáctico	159
4.2.3.1. Competencias y habilidades	159
4.2.3.2. Consignas, actividades y productos	170
4.3. Aprendizaje y Multialfabetización	186
4.3.1. El aprendizaje y sus desafíos contemporáneos	186
4.3.1.1. Contexto, tecnologías y aprendizaje	186
4.3.1.2. Los aprendizajes generados desde algunas perspectivas y conceptos	189
4.3.1.3. Aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje	206
4.3.1.4. Derivaciones didácticas del aprendizaje en narrativas transmedia	213
4.3.2. Hacia los multialfabetismos en Narrativas Transmedias Educativas	219
4.3.2.1. Transitar hacia los multialfabetismos	219
4.3.2.2. Procesos del multialfabetismo	223
4.3.2.2.1. Proceso de recepción: una cultura en resignificación	225
4.3.2.2.2. Proceso de participación: una cultura en expansión	228
4.3.2.2.3. Proceso de producción: una cultura en construcción	231
4.3.2.3. Habilidades y competencias para la sociedad del Siglo XXI	238
Capítulo 5: Conclusiones y nuevas preguntas	245
Referencias bibliográficas	258
Anexos	273
Anexo 1: Recolección de datos por entrevistas	273
Anexos II: Desgrabación de entrevistas realizadas a referentes de las experiencias	274
Anexos III: Sitios web de los proyectos	319
Anexo III: Fuentes documental revisada	320
Anexo IV: Análisis entrevistas, sitios web y fuente documental	323

Entrevistas analizadas. Categorías y subcategorías	323
Sitios web analizados. Categorías y subcategorías	326
Fuente documental analizada. Categorías y subcategorías	329

Índice de Imágenes

Imagen 1: captura de pantalla del sitio web del proyecto #Orson80.....	88
Imagen 2: captura de pantalla del sitio web del proyecto La guarida del Tigre.....	89
Imagen 3: captura de pantalla de la fundamentación del sitio web del proyecto Si Sócrates Viviera	89
Imagen 4: captura de pantalla del sitio web proyecto Juventudes y Construcción de lo Público.....	90
Imagen 5: captura de pantalla del Instagram de Ultimátum.....	91
Imagen 6: captura de pantalla del sitio web de El hombre codificado.....	91
Imagen 7: captura de pantalla del sitio web del proyecto Ultimátum	96
Imagen 8: captura de pantalla de la fuente documental del proyecto El hombre codificado.	97
Imagen 9: captura de pantalla del sitio web del proyecto #Orson80.....	98
Imagen 10: captura de pantalla del sitio web del proyecto La guarida del Tigre.....	99
Imagen 11: captura de pantalla sobre relación entre las extensiones y la historia central extraída de Belsunces Goncalvez (2011).....	101
Imagen 12: captura de pantalla del sitio web del proyecto El Hombre Codificado	101
Imagen 13: captura de pantalla del sitio web del proyecto Si Sócrates Viviera.....	102
Imagen 14: Captura de pantalla de la difusión del sitio web del proyecto Juventudes y Construcción de lo Público.....	103
Imagen 15: captura de pantalla del sitio web proyecto La Guarida del Tigre	104
Imagen 16: captura de pantalla de la fuente documental del proyecto Ultimátum	105
Imagen 17: captura de pantalla de la planilla expansiones del proyecto #Orson80.....	106
Imagen 18: captura de pantalla del Instagram de Ultimátum.....	108
Imagen 19: captura de pantalla del sitio web del proyecto Si Sócrates Viviera y Juventudes y Construcción de lo Público.....	111
Imagen 20: captura de pantalla del sitio web de Si Sócrates viviera	112
Imagen 21: captura de pantalla del sitio web del proyecto La guarida del Tigre.....	119
Imagen 22: Captura de pantalla del Instagram del personaje Juan Pablo en La guarida del Tigre	119
Imagen 23: captura de pantalla del sitio web de #Orson80	120
Imagen 24: captura de pantalla del sitio web de Si Sócrates Viviera.....	121
Imagen 25: captura de pantalla del sitio web de Juventudes y Construcción de lo Público	121
Imagen 26: captura de pantalla del libro: El hombre Ilustrado	122
Imagen 27: captura de pantalla del Facebook de Ultimátum.....	123
Imagen 28: Captura de pantalla sobre los niveles de estrategias en las NT, extraída de la tesis de Lugo Rodríguez (2016) que elabora con base en Klastруп y Tosca 2004; Jenkins, 2009; Scolari, 2014a.....	124

Imagen 29: captura de pantalla del sitio web de Si Sócrates Viviera y Juventudes y Construcción de lo Público.....	126
Imagen 30: captura de imagen del mapeo inicial del proyecto La guarida del Tigre.....	132
Imagen 31: captura de pantalla de la sección con los aportes de especialistas y académicos dentro del sitio web de #Orson80.....	133
Imagen 32: captura de pantalla del sitio web proyecto #Orson80	134
Imagen 33: captura de pantalla del sitio web La guarida del Tigre	137
Imagen 34: captura de pantalla del sitio web El Hombre Codificado	140
Imagen 35: captura de pantalla del libro Narrativas Transmedia de Scolari (2013).	143
Imagen 36: captura de pantalla del sitio web de los proyectos transmedia de la escuela de Olavarría.....	146
Imagen 37: captura de pantalla del Instagram de Juan Pablo de la experiencia La Guarida del Tigre	147
Imagen 38: captura de pantalla del Instagram de Ultimátum.....	148
Imagen 39: captura de pantalla de la figura del libro de Scolari (2013): Narrativas Transmedias. Cuando todos los medios cuentan.	151
Imagen 40: captura de pantalla del sitio web de #Orson80	152
Imagen 41: captura de pantalla del sitio web de El hombre codificado.....	153
Imagen 42: captura de pantalla del Instagram del proyecto Ultimátum	154
Imagen 43: captura de pantalla de la cuenta oficial de Twitter del proyecto Ultimátum	155
Imagen 44: captura de imagen del sitio web de la Guarida del Tigre.	157
Imagen 45: captura de pantalla del sitio web de los proyectos transmedia de la escuela de Olavarría	157
Imagen 46: captura de pantalla tomada del libro: Diseño de juegos en América Latina de Durgan A. Nallar (2015).	158
Imagen 47: captura de pantalla extraída del Cap. Educomunicación y Cultura Digital de Aparici y Ozuna, del libro Educomunicación: más allá del 2.0.....	162
Imagen 48: captura de pantalla del libro de Scolari (2018): Alfabetismos transmedia. La nueva ecología de medios.	163
Imagen 49: captura de pantalla del Cuaderno de viaje de La Guarida del Tigre.....	174
Imagen 50: captura de pantalla del sitio web del proyecto El hombre codificado.	175
Imagen 51: captura de pantalla del sitio web del proyecto El hombre codificado.	176
Imagen 52: captura de pantalla del sitio web del proyecto El hombre codificado.	176
Imagen 53: captura de pantalla del Facebook del proyecto Si Sócrates Viviera.....	179
Imagen 54: Captura de pantalla del sitio web del proyecto Si Sócrates Viviera.....	180
Imagen 55: captura de pantalla del Padlet del proyecto Jóvenes y Construcción de lo Público.	181
Imagen 56: captura de pantalla de la actividad audios transmedia del proyecto Jóvenes y Construcción de lo Público.....	181
Imagen 57: captura de pantalla del sitio web del proyecto Jóvenes y Construcción de lo Público.	182
Imagen 58: captura de pantalla del sitio web del proyecto #Orson80.....	183
Imagen 59: captura de pantalla del sitio web del proyecto #Orson80.....	184

Imagen 60: captura de pantalla de las etapas del proyecto “Si Sócrates Viviera”. Elaborado por Murgia y Alonso (2018) en Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina	192
Imagen 61: captura de pantalla de las actividades de la galería del sitio web del proyecto #Orson80.....	194
Imagen 62: captura de pantalla de las actividades generadas por los estudiantes para el proyecto Si Sócrates Viviera	195
Imagen 63: captura de pantalla del cuaderno de viaje de la experiencia La guarida del Tigre	196
Imagen 64: captura de pantalla de la actividad de votación sobre decisiones de inversión más apropiada para los barrios del proyecto Ultimátum	196
Imagen 65: captura de pantalla de la planilla de actividades del proyecto El hombre codificado	197
Imagen 66: captura de pantalla del Cuaderno de Viaje: Utilización del “Lector de Códigos QR”	212

Índice de Tablas

Tabla 1: Desarrolladores de las experiencias transmedia seleccionadas (elaboración propia)..	74
Tabla 2: Entrevistas, sitios web y fuente documental por experiencia (elaboración propia).....	81

Índice de Figuras

Figura 1: Esquema de dimensiones para pensar el diseño de NT educativas. Elaborado por la autora.	116
Figura 2: Aprendizajes generados. Elaborada por la autora.....	190
Figura 3: Derivaciones didácticas del aprendizaje en narrativas transmedia educativas. Elaborada por la autora.....	215
Figura 4: Procesos de los multialfabetismos. Elaborada con base Lugo Rodríguez (2016) y aportaciones de la autora.....	224
Figura 5. Procesos de Multialfabetización y NT educativas. Elaborada por la autora.....	238
Figura 6. Otras habilidades y competencias significativas. Elaborada por la autora.....	243
Figura 7 Arquetipo de diseño: entramados y componentes. Elaborada por la autora.	250
Figura 8: Diseño de narrativa transmedia y multialfabetismos. Elaborado por la autora.....	255

Introducción

La presente tesis indaga sobre el diseño de narrativas transmedia educativas destinadas al nivel medio y superior, en particular, para conocer y analizar las decisiones de diseño implementadas, la promoción de aprendizajes generados y su posible vinculación con los procesos de multialfabetización.

Desde hace varios años las aulas del nivel medio y superior se han convertido en entornos de alta disponibilidad tecnológica (Maggio, 2012), encontrándose altamente dinamizada por los efectos, materiales y simbólicos, de los desarrollos de las tecnologías de la información y comunicación y la llamada “cultura de la convergencia” (Jenkins, 2003 y 2006), donde el fenómeno de las narrativas transmedia con fines educativos aparece cada vez con más fuerza. Las mismas pueden ser definidas como una historia que se cuenta a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, donde el contenido, temas o motivos se expanden a través de diferentes lenguajes, medios y recursos, y donde el destinatario ejerce un papel activo y productor, que le permite no solo consumir el relato, sino también transformarlo.

Se considera que el tema seleccionado es relevante por las potencialidades de la transmedialidad como vector articulador de procesos de creación y experimentación, los cuales invitan a la reconfiguración del perfil del sujeto que aprende, la promoción de una cultura escolar más participativa, la promoción de nuevas pedagogías y prácticas de aprendizaje de nuevo tipo, dentro y fuera de las instituciones educativas, por la importancia que adquiere en estos tiempos la cultura de la imagen y su incidencia en los aprendizajes, así como una contribución a los prácticas que favorecen la multialfabetización.

Es por ello que el objetivo de esta investigación es construir categorías de análisis que permitan reflexionar sobre el papel de la convergencia digital (Jenkins, 2006) y la integración de la tecnología en el campo educativo (Buckingham, 2008) desde las potencialidades de la transmedialidad como fenómeno social que ofrece oportunidades para repensar los aprendizajes y sus derivaciones en la enseñanza, como vector articulador de procesos de creación, experimentación y multialfabetización (Cope Bill y Kalantzis Mary, 2010). En este sentido, la tesis puede pensarse también como una invitación a las instituciones educativas a recuperar las narrativas transmedia como enfoque para superar una visión centrada solo en la integración de la tecnología educativa (Buckingham, 2008a) y reflexionar sobre la implicancia de educar en el marco de la convergencia cultural interactiva y las prácticas de la cultura participativa que se generan en el entorno sociocultural contemporáneo.

Ello se hará desde el análisis de narrativas transmedia dirigidas al nivel medio y superior, tomando como eje las decisiones del diseño desde un enfoque conceptual y metodológico. Es decir, desde cómo se concibe el diseño de las narrativas transmedia, hasta cómo fue implementado en cada una de las experiencias investigadas.

En este sentido, se plantea como **objetivo central** de esta tesis:

- Caracterizar y analizar el diseño de narrativas transmedia educativas destinadas a jóvenes y adultos de nivel medio y superior, desde las decisiones de diseño implementadas, la promoción de aprendizajes y las posibilidades de multialfabetización.

A partir de allí, se establecen los siguientes **objetivos específicos**:

1. Caracterizar y analizar las narrativas transmedia seleccionadas, haciendo foco en las decisiones de diseño implementadas.
2. Indagar sobre las posibilidades de las narrativas transmedia para la promoción de aprendizajes y su posible vinculación con la multialfabetización.
3. Construir categorías analíticas para el campo de la tecnología educativa con eje en diseño de narrativas transmedia, la promoción de aprendizajes y la multialfabetización.

A partir de la definición del objeto de estudio y sus objetivos, la pregunta que orienta la investigación es:

- ¿cómo caracterizar y analizar el diseño de las narrativas transmedia educativas destinadas a jóvenes de nivel medio y superior, haciendo foco en las decisiones de diseño implementadas, la promoción de aprendizajes y su vinculación con la multialfabetización?

De la pregunta central, se desprenden preguntas secundarias:

- ¿Cuáles son las características de las narrativas transmedia educativas destinadas a jóvenes de nivel medio y superior investigadas?
- ¿Cuáles fueron las decisiones de diseño implementadas con relación a los diferentes componentes de las narrativas transmedia? ¿Qué quisieron contar con la experiencia? ¿Cuál es el papel de los destinatarios? ¿Qué estrategias de aprendizaje se utilizaron? ¿Qué competencias buscan promover? ¿Qué medios y plataformas seleccionaron?
- ¿Las experiencias contribuyeron a la promoción de aprendizajes y la multialfabetización?

En función de lo manifestado, se definen algunas hipótesis de investigación:

- Las decisiones de diseño en las experiencias transmedia dan cuenta de modos de comprender la enseñanza, los aprendizajes contemporáneos y las tecnologías.
- En los casos en que los proyectos transmedia suponen la multialfabetización, se pueden generar experiencias diversas que promueven aprendizajes más profundos.

A partir de estas estas hipótesis, se propone una metodología interpretativa que haga foco en el proceso de diseño que pensaron las diferentes experiencias transmedia seleccionadas, para indagar sobre las decisiones que fueron implementando y la promoción de aprendizaje vinculadas con la multialfabetización que se fueron generando.

La investigación será cualitativa, en tanto apunta al análisis e interpretación de los datos extraídos de las experiencias transmediáticas seleccionadas. El método de investigación será el comparativo constante, ya que los datos se recolectarán de las entrevistas realizadas, la fuente documental seleccionada y los sitios web de cada proyecto, en un ida y vuelta entre la empiria y la teoría. La ventaja del método comparativo se fundamenta por la posibilidad de explicar e interpretar temas desconocidos para aportar nuevos conocimientos, destacando lo peculiar de fenómenos conocidos y sistematizar la información que se adquiere pudiendo distinguir diferencias o similitudes, para desde allí refinar conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones e integrarlos en categorías de análisis.

Para comprender la situación problemática inicial, responder a los interrogantes planteados y cumplir con los objetivos propuestos, partimos de varios conceptos que permitirán analizarlos.

La convergencia de los medios de comunicación de masas, cuya base se sustenta en la posibilidad de interactividad que ofrece Internet, ha dado lugar a la llamada “cultura de la convergencia” (Jenkins, 2003 y 2006) que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales, donde cada medio hace su aporte a la construcción del mundo narrativo, basado en las trayectorias que cada persona puede realizar en la búsqueda de experiencias de entretenimiento y consumo de información, generando nuevas coordenadas espacio-temporales donde se producen nuevos modos de socialización que configuran a la vez otras formas de razonamiento donde la oposición entre “mundo virtual” y “mundo real” (Scolari, 2016) tiene cada vez menos sentido, ya que vivimos en un mundo blended donde las hipermediaciones marcan el terreno.

En esta llamada cultura de la convergencia (Jenkins, 2006) y gracias a las nuevas herramientas multimedia y de comunicación 2.0, los usuarios dejan de ser receptores pasivos para apropiarse de las narraciones, crear y difundir sus propios contenidos, sin limitaciones geográficas ni de soporte. Las historias dejan de ser contadas para ser escuchadas. Ya no se ofrecen relatos, sino mundos y experiencias donde todos cuentan y todos (se) escuchan y tienen la opción de participar en calidad de co-creadores. Jenkins (2010) advierte que existen tres frentes de la convergencia: el polo tecnológico, relativo a los dispositivos; el narrativo, que tiene que ver con los lenguajes que se funden con los dispositivos; y el antropológico, que integra los espacios de co-creación que se generan y definen el lugar de participación y creación cultural.

Las culturas participativas tienden a ser vistas cada vez más como un proceso centrado en los entornos tecnológicos (Van Dijck, 2016) donde más que hablar de personas como productores y consumidores mediáticos, podemos hablar de participantes que interaccionan para construir su propia mitología personal con los recursos extraídos del flujo mediático que confieren sentido a su vida cotidiana. La convergencia de medios no tiene lugar mediante aparatos tecnológicos, sino que se produce en el cerebro de los consumidores individuales, mediante sus interacciones sociales con otros consumidores. Esta convergencia representa un enorme cambio cultural que anima a los proconsumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos (Jenkins, 2006).

Uno de los fenómenos que emerge de estas culturas participativas son las llamadas narrativas transmedia (Scolari, 2016). Según Jenkins (2006), las narrativas transmedia (NT) hacen referencia a un proceso en el cual los elementos integrales de una ficción se dispersan por múltiples canales con el objetivo de crear una experiencia de entretenimiento unificada. Se presentan como historias o formas narrativas que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.) donde cada uno hace una contribución específica para el desenvolvimiento de la historia. No representan simplemente una adaptación de un lenguaje a otro (como podría ser del libro al cine), sino una estrategia que va mucho más allá en tanto crea y desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes.

Scolari (2008 y 2013) resalta dos características que resultan relevantes para pensar las experiencias transmediales:

I. Una historia que se cuenta a través de varios medios y plataformas: comienzan en un medio y continúan en otros. Podría decirse que el relato aprovecha lo mejor de cada medio para contarse y expandirse con nuevos personajes, escenarios, programas narrativos, etc.

II. Destinatarios 'prosumidores' que colaboran en la construcción del mundo narrativo y no sólo son consumidores: si bien existe un relato oficial gestionado por el emisor, a este relato creado de arriba hacia abajo se deben sumar las historias de los consumidores, convertidos ahora en productores.

En este contexto, el gran desafío de los sistemas educativos existentes es superar la brecha tecnológica que excede el acceso y se inscribe en el terreno del reconocimiento y la apropiación de los nuevos códigos de comprensión y comunicación que surgen de los diversos y sofisticados medios de comunicación, no sólo audiovisual, sino también digitales. Los procesos de alfabetización tradicionales son puestos en jaque, ya que alcanzan entornos y temporalidades de coexistencia inéditos. Los procesos de plataformización (Van Dijck, 2016) complejizan el escenario y plantean desafíos a la enseñanza escolar que pareciera que exceden el ámbito del diseño para inscribirse en el terreno de la implementación de propuestas de gran envergadura.

En este escenario es donde resulta significativo recuperar el concepto de multialfabetización como la capacidad de interpretar de manera integral los discursos procedentes de diferentes medios y lenguajes. La variedad de nuevas competencias y habilidades que en las últimas décadas se han mostrado como necesarias para la sociedad de la información, sobrepasa con creces lo que tradicionalmente se entendía por alfabetización. Los nuevos alfabetismos, y/o la multialfabetización, focaliza su atención en la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social, y no solamente en las habilidades instrumentales de utilización de las distintas tecnologías. La multialfabetización supone asumir que existen dos multidimensiones de la alfabetización: la multilingüística y la multimodal (Cope Bill y Kalantzis Mary, 2010).

Tomando en consideración las propuestas de enseñanza y de aprendizaje que se podría generar al valorar las interacciones que suceden desde el trabajo colaborativo y la retroalimentación que ofrecen las redes sociales y las tecnologías digitales, Sibila (2012) postula que la escuela debe estar atenta a ellas y construir nuevos sentidos, tendiendo puentes entre la institución y la sociedad, permeabilizando los muros de lo escolar donde los procesos de alfabetización se afirmen como un proceso interactivo de aprendizaje grupal, dialógico y comunicacional.

Los medios digitales abren la puerta a un nuevo paradigma educativo en el que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar, una dinámica cultural que ha sido descrita en la literatura como ubicua y que nos recuerda que la vida diaria se convierte en un espacio para nuevas pedagogías y prácticas de aprendizaje (Cobo, 2016).

La alfabetización transmedia o las llamadas nuevas alfabetizaciones o multialfabetismos, que vienen a superar los enfoques tradicionales (Camilloni, 2017), promueven nuevos espacios de conocimiento centrados en la participación de las personas en ambientes interactivos (ecología de medios). Pensar a los estudiantes desde la mirada del "prosumidor" nos permite reconocer en ellos la capacidad de desarrollar nuevos atributos que hacen posible otras maneras de aprender y encarar la acción educativa. El alumnado tiende a abandonar posiciones pasivas

y receptoras para buscar nueva información y conexiones entre contenidos de diferentes medios y herramientas mediáticas desde el desarrollo de nuevas competencias y habilidades, haciendo que el uso de las tecnologías digitales suponga una oportunidad para el ejercicio de nuevas formas de interacción social que están transformando el funcionamiento y rol de las instituciones de enseñanza (Scolari, 2016).

Si tenemos en cuenta que Wenger (2001) señala que el aprendizaje es un fenómeno social, fruto de la participación, y qué Maggio (2018) señala que la inteligencia colectiva es una marca de época, estudiar propuestas que incorporan múltiples plataformas de manera transmedial nos pone de frente a la complejidad de la centralidad de la interacción que se acelera y demanda inmediatez y condición para la fluidez (Igarza, 2016). De allí que diseñar arquitecturas de diálogo y experiencias de usuario (Lovato, 2016), incorporando la mixtura de actividades (Irigaray, 2016) y creando entornos inmersivos (Gifreu Castells, 2016), lleva a quebrar la linealidad transmisiva (Maggio, 2018) donde la transmediatización es un proceso disputado que implica la circulación y apropiación de contenidos (Igarza, 2016). Los estudiantes como actores activos de los procesos educativos generan mayor valor al intercambio y la reflexión entre los actores, y todos aprenden de manera recíproca al mejor estilo freiriano. Una experiencia transmedia es en sí misma una estrategia democrática. Las mismas pueden ser pensadas como un ejemplo del cambio de paradigma en cuanto a la forma tradicional de crear contenido, sobre todo a nivel escolar. De procesos enfocados en un solo medio, se construye una estructura convergente donde un relato fluye en múltiples plataformas. Su aplicación sirve para ampliar el ciclo de vida del contenido creativo a alcanzar, mantener y expandir las audiencias y diseñar propuestas innovadoras e interactivas. Estas producciones motivan la participación de los estudiantes generando relaciones que se mantienen a largo plazo y convierten la historia en un objeto con vida propia.

Para todo este proceso el diseño juega un papel fundamental. Crear expectativa o generar en el público la inquietud para profundizar en la historia requiere de la implementación de pistas de migración en su interior para facilitar la intervención de las audiencias. Tomarse un tiempo para la caracterización de un mundo es una condición esencial para desplegar las múltiples historias, siendo necesario la selección de medios y plataformas que cuenten con mecanismos narrativos que las conecten. Para ello los productores de contenidos y las audiencias no deben conformarse con el desarrollo de un relato pasivo, haciendo que el diseño de narrativas transmediáticas implique un reto de comunicación en el que los elementos involucrados exploren y ejecuten propuestas que compitan en un amplio abanico de aplicaciones creativas y participativas que pongan en juego todos los sentidos, apelando a la amplificación de las emociones personales. Entender el fenómeno de la reconfiguración del perfil de usuario de acuerdo al contexto de la cibercultura, es una actividad necesaria para pensar el diseño desde una perspectiva que recupere el análisis de las relaciones entre productores de contenidos y las audiencias en el marco de la cibercultura y la convergencia digital (Lugo Rodríguez, 2016). Por este motivo, desde experiencias orientadas a la exploración de los potenciales educativos de la transmedialidad en distintos contextos, tanto formales como informales, se propone estudiar las posibilidades que ofrece el diseño, en tanto proceso de mediación tecnológica y social en el marco de los aprendizajes de nuevo tipo que se producen de la sociedad hiperconectada en la que vivimos.

La tesis se compone de 5 capítulos. El Capítulo 1 recupera el estado del arte de las investigaciones referidas a la narrativa transmedia y la educación, el desarrollo desde el aspecto del diseño y la multialfabetización. El Capítulo 2 avanza sobre el encuadre teórico desde el cual se plantearon las dimensiones de análisis para brindar una mirada general que permita focalizar en la convergencia cultural interactiva en el marco del campo de la tecnología educativa, las características de las narrativas transmedia educativas, sobre todo, desde la mirada del diseño, y la vinculación de estas con los procesos de los aprendizajes y la multialfabetización. El Capítulo 3 profundiza en la metodología de investigación y la caracterización del contexto de la investigación. El capítulo 4 reúne el análisis y los resultados de la investigación. Por un lado, se explicitan las principales características del diseño de narrativa transmedia en clave educativa. Luego se propone un arquetipo de diseño compuesta por diferentes entramados y sus componentes para la creación de narrativas transmedia como las investigadas. Por último, se analizan los diferentes tipos aprendizajes que promovieron las experiencias y los procesos del multialfabetismos encontrados. Finalmente, el Capítulo 5 contiene las conclusiones donde se sintetizan los aspectos más relevantes de los resultados de la investigación y las nuevas preguntas que se disparan en función de esta. Se completa la tesis con las Referencias Bibliográficas y los Anexos que integran los instrumentos de recolección de datos y la fuente empírica (desgrabaciones de entrevistas, fuente documental seleccionada y sitios web consultados) y su análisis en diferentes tablas.

Capítulo 1: Antecedentes: estado del arte

En el estado del arte se proponen algunos conceptos, trabajos de investigación y reflexiones teóricas vinculadas con el tema de esta tesis: el diseño de narrativas transmedia educativas para el nivel medio y superior, la promoción de aprendizajes y su vinculación con los procesos de multialfabetización. Se pretende con ello dar cuenta de estudios vigentes y las principales ideas sobre la temática para ponerlas en diálogo con la presente investigación.

En este sentido, se presentarán ejes temáticos, reseñas con conceptos centrales y conclusiones de algunas tesis, documentos y artículos que retoman temas vinculados a la investigación. Un primer eje aborda la relación entre la narrativa transmedia y la educación. Otro eje se centra específicamente en las decisiones de diseños para la elaboración de narrativas transmediáticas con fines educativos como tema central. Y un último eje que gira en torno al concepto del alfabetismo transmedia y los procesos de multialfabetización que se generan desde el desarrollo de experiencias educativas como pueden ser las narrativas transmedia.

Se considera necesario aclarar, que investigar sobre las decisiones de diseño en experiencias transmedia con fines educativos o pedagógicos resulta complejo, ya que no se encontraron muchas investigaciones específicas sobre el tema. Es por ello que se tendrá en cuenta diferentes opiniones y puntos de vista de autores que han estudiado, trabajado e investigado la relación entre la narrativa transmedia y la educación, que permitan establecer correlatos interesantes sobre la temática. Lo mismo en cuanto a los procesos de multialfabetización en narrativas transmedia, son escasos los trabajos encontrados que vinculan ambos conceptos, por lo cual se tomarán trabajos teóricos que si bien no estudiaron la relación, proponen conceptos o categorías teóricas que sirven como base para poder analizarla.

1.1. Narrativa, transmedia y educación

Según investigaciones, la narrativa representa un don universal que permite la construcción de la existencia misma de la humanidad; de ahí su inclusión e importancia en la educación. Para Bruner (2003), los seres humanos somos fabricantes de historias y narramos para darle sentido a nuestras vidas. Los relatos vuelven menos extraordinarios los sucesos imprevistos haciendo de la narrativa una dialéctica entre lo que se espera y lo que sucede, entre lo previsto y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación, que nunca es inocente.

Según Jackson (1998), las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas y opiniones diferentes que ayudan a crear nuevos intereses, que alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos; en resumen, pueden transformarnos y alterarnos como personas.

La capacidad de narrar representa una de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura, y a partir de ello una condición fundamental para el aprendizaje. Para McEwan y Egan (1998:15): “empezamos a aprender algo nuevo con una historia en la mente”. Los relatos tienen un profundo valor educativo y un papel fundamental a desempeñar en la comprensión del currículum, las prácticas docentes, los procesos del aprendizaje, la resolución racional de

cuestiones educativas y la práctica de enseñanza. Cuando se habla de narrativa en la educación formal se piensa irremediabilmente en las clases de literatura y de historia, asignaturas que tradicionalmente tienen una estructura esencialmente narrativa y donde los relatos cumplen un rol preponderante. Y aunque el contenido que se enseña no sea en sí mismo un relato, el intento de enseñar suele incluir segmentos claramente narrativos (bromas, recuerdos, testimonios, anécdotas, ejemplos, etc.). Por eso podemos considerar a la enseñanza como «un texto intemporal», una interminable tradición de historias contadas y vueltas a contar con el expreso propósito de interesar a los estudiantes (Mc Ewan y Egan, 1998).

Ahora, ¿cuál es la vinculación de la narrativa con el mundo transmedia? Es decir, ¿cuándo una narrativa cumple ciertas funciones para poder ser considerada transmedia?

La transmedia también tiene sus antecedentes en otro término que fue acuñado por la académica Marsha Kinder (1991) de la Universidad de Southern California, llamado transmedia intertextuality. Marsha Kinder hacía referencia a lo que reconoció dentro de la industria mediática como sistema de intertextualidad transmedia a partir de la observación de contenidos narrativos para el entretenimiento infantil. En la investigación que daría lugar al libro “Playing with power in movies, television, and video games”, Kinder observó las relaciones intertextuales existentes entre los contenidos que se estaban desarrollando para la televisión y los videojuegos, las películas, productos de marketing y las plataformas multimedia e interactivas. El libro de Kinder se centra especialmente en el caso de la serie de dibujos animados las Tortugas Ninja y atiende el análisis de este producto como fenómeno exitoso para el marketing de productos de entretenimiento, postulando la existencia de un “supersistema comercial de intertextualidad transmedia” (Kinder, 1991: 42), el cual proporciona entradas a un complejo mundo de lectura narrativa más amplio desde la estructuración de personajes, géneros, voces y convenciones que posibilitan nuevas combinaciones. Las conclusiones a las que llegó el trabajo de Kinder es la creación de sistemas de intertextualidad transmedia que facilitan no solo la comprensión y el recuerdo de las historias, sino también el desarrollo de esquemas complejos de historias que se diferencian en los conflictos, personajes y modos de producción de la imagen. El concepto de transmedialidad lo entendió como la posibilidad de transmitir la narración por diferentes medios, como videojuegos, películas y televisión, entre otros.

Unos años más tarde, Henry Jenkins (2003) en un artículo publicado en *Technology Review*, define a las narrativas transmedia a partir de describir lo que realizan los niños y jóvenes con y desde las tecnologías, recuperando el ejemplo de los que crecieron consumiendo y disfrutando Pokémon, personaje que se despliega a través de juegos, programas de televisión, películas y libros, y ningún medio se privilegia sobre el otro (Henry Jenkins, 2003). Esa experiencia convertía a los jóvenes en cazadores y recolectores de información, ya que les gusta sumergirse en historias desde las cuales se puede reconstruir el pasado de los personajes y conectarlos con otros textos dentro de la misma franquicia, haciendo inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales. Fue así que, como profesor adjunto de la cátedra de Literatura y director del programa de estudios de medios comparados del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), comenzó a estudiar la relación de los nuevos medios con la tecnología donde notó que la forma en que los grandes productores de entretenimiento se manejaban era diferente a lo conocido. Estudió y utilizó *Star Wars*, *Star Trek* en sus clases a modo de ejemplo, para reconocer un nuevo paradigma en la construcción de contenidos. Lo que estaba ocurriendo y que era llamado de diferentes maneras por cada compañía, obedecía a una práctica novedosa

e impulsada por el escenario tecnológico, naciendo como respuesta a un nuevo tipo de espectador, mucho más activo con las redes sociales y los dispositivos modernos de comunicación. El contenido había empezado a fluir a través de múltiples plataformas, pero nunca de esta forma. Lo que hasta entonces se podría definir como un esquema narrativo multimedia o cross-media, se veía casi obsoleto en comparación al nuevo modelo de construcción de historias que reconocía el profesor. Jenkins notaba que algunas grandes IP habían ido convirtiéndose en una red de historias en torno a un mismo concepto de mundo o universo narrativo y que además funcionaban como las piezas de un mecanismo mayor, que se necesitaban unas a otras y buscaban la intervención activa del público. De allí que la narrativa transmediática representaba un proceso donde los elementos integrales de una ficción aparecen dispersados a través de múltiples canales, pero con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada (Jenkins, 2003).

Más contemporáneamente, Carlos Scolari (2013) partiendo del concepto de narrativa transmediática introducido por Henry Jenkins (MIT), en su libro "Narrativas Transmedia: cuando todos los medios hablan" (2013) ofrece una definición de las narrativas transmedia como "un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión" (Scolari, 2013: 24). Esta definición permite mostrar la extensión y diversificación del relato en diversos medios y plataformas, en el que cada medio hace lo que mejor sabe hacer y a la vez da lugar a las audiencias, quienes son las verdaderas protagonistas en estas nuevas formas de narrar. En dicho libro el autor pone sobre papel aquello que busca ejemplificar y define como un "objeto de diseño" que enfatiza, a través de infografías, mapas transmedia y componentes gráficos, el carácter transmedia sobre el que teoriza en sus páginas, buscando explicar y definir desde la teoría y la práctica de narrativas transmedia desde pistas para entender qué son y cómo es que éstas han sido expresadas por diversidad de proyectos que van desde los ámbitos ficcionales (origen de estas narrativas) hasta el campo del periodismo y la propia educación. Dicha obra no solo conduce al entendimiento del propio concepto, sino que dice cómo se producen las narrativas, cuáles son sus estrategias de expansión y comprensión, quién y cómo las hacen, quienes las consumen y qué es lo que hacen con ellas. Es un texto que ahonda en las narrativas transmedia desde las dos fronteras que las componen: la industria y las audiencias.

En cuanto a los modos de contar y cómo se producen las narrativas transmedia, Scolari (2013) destaca que una propuesta transmedia debe presentar un mundo narrativo transmedia lo suficientemente complejo como para que el consumidor pueda explorarlo, es decir, que puedan expandirse transmedialmente o completados por los usuarios, y acrecentar de este modo la experiencia narrativa colaborativa. De allí el desafío en cuanto al diseño, para poder desarrollar una experiencia transmedia rica que entusiasme a los consumidores y los lleve a colaborar en la expansión del relato; para lo cual propone diseñar cuidadosamente las extensiones mediáticas y aprovechar las características específicas de cada medio (Scolari, 2013).

1.2. Diseño de narrativas transmedia con fines educativos

Haciendo foco en el aspecto del diseño de narrativas transmedia, podemos referenciar las investigaciones de Andrés Felipe Gallego Aguilar (2011), Acuña y Caloguerea (2012), Carlos Scolari (2013), Lugo Rodríguez (2016) y Molas Castells (2018), dando como resultado una opinión fundamentada y crítica sobre la creación de las narrativas transmedia.

En la tesis de Andrés Felipe Gallego Aguilar llamada “Diseño de narrativas transmediáticas” (2011), se presenta paso a paso el proceso de creación de las narrativas transmedia con sus diferentes opciones de trascendencia, donde se muestra cómo la historia nace en libros, se amplía en películas y se experimenta en videojuegos, seguido de otras plataformas que permiten un acercamiento hacia el grupo objetivo. A partir de allí el autor muestra los beneficios del uso de la narrativa transmedia en cuanto a la posibilidad de ampliar el ciclo de vida de un contenido, alcanzar, mantener y expandir audiencias, desde el diseño de propuestas interactivas desde la técnica y la creatividad para dar a conocer una historia

Un punto relevante en esta estrategia es el trabajo mancomunado que se hace con las audiencias y su participación activa en la creación de contenidos, donde es muy común hablar de proyectos que se han desarrollado bajo una cultura participativa que cuenta con herramientas de diseño, comunidades y políticas de participación, donde se habla de actores consumidores, cazadores de información, multiplicadores, prosumer, productores y consumidores de contenido; donde no basta con desplegar la historia en múltiples plataformas, sino que se debe contar con un mensaje claro y un mundo narrativo robusto que soporte varias historias (Gallego Aguilar, 2011).

Por su parte, la “Guía para la producción y distribución de contenido transmedia para múltiples plataformas” de Acuña y Caloguerea (2012) se presenta como una investigación obligada para quienes investigan sobre las decisiones de diseño de las narrativas transmedia, ya que recupera los aportes más novedosos de expertos mundiales en cuanto a las metodologías de diseño, financiamiento, producción y distribución de contenido transmedia para múltiples medios y plataformas, ofreciendo información actualizada acerca de las audiencias, los nuevos mercados y modelos de negocios, en un escenario global dominado por la convergencia de medios. La misma surge como resultado final de un proyecto de investigación llevado a cabo por la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica y su Programa Acción Audiovisual por expandir las fronteras del conocimiento e instalar en la comunidad los nuevos paradigmas que mueven las industrias creativas sobre el diseño y desarrollo de propuestas de narrativas transmedia. Si bien la misma se dirige a una población más vinculada a productores, emprendedores, innovadores y creativos vinculados a la industria del entretenimiento y los servicios multimedia, sus aportes resultan interesantes para analizar y teorizar críticamente sobre las decisiones de diseño de experiencias transmedia destinadas al ámbito educativo.

El trabajo de Carlos Scolari (2013) en su libro “Narrativas Transmedia: cuando todos los medios hablan”, constituye un aporte central para pensar el diseño de narrativas transmedias. Dirigido fundamentalmente para productores de contenidos transmedia y profesionales de la comunicación (guionistas, periodistas, documentalistas, diseñadores, etcétera), presenta conversaciones teóricas irrefutables en términos de claridad conceptual y ejemplificaciones, donde expone diferentes fases para explicar cómo se lleva adelante el proceso productivo de un proyecto transmedia: la cuestión de la construcción del mundo o mundo narrativo, la construcción

de las audiencias, la distribución transmedia de los contenidos, la participación de las audiencias y los modelos de negocio. El concepto de convergencia resulta fundamental para comprender dicho proceso, ya que para la expansión de un relato se necesita de la participación de los usuarios y de la comunión de diferentes medios para que el mismo tenga éxito.

La investigación doctoral de Lugo Rodríguez (2016) “Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización”, dirigida por Carlos Alberto Scolari en la Universidad de Barcelona, representa quizás uno de los trabajos más específicos sobre el tema, al ser un análisis descriptivo y exploratorio del diseño de narrativas transmediáticas. El mismo es realizado en un colegio público de educación media de Barcelona para promover la transalfabetización en las aulas y valorar qué competencias se promueven y cómo valoran tanto alumnos como profesores la experiencia. Dicha investigación resulta interesante porque explora el diseño de narrativas transmedia realizada por alumnos, pensando que las mismas sean adecuadas a los fines educativos. Recupera para ello las aportaciones de profesionales y académicos que recomiendan diseñar narrativas transmedia tomando en cuenta los aspectos narrativos (tipos de audiencia, plataformas, diseño de la participación, plan de negocios y ejecución), y su complemento con una visión más enfocada en el estudio de las NT que se construyen desde mundos con recursos narrativos formales y socioculturales de significación, poniendo atención a las implicaciones éticas para la creación de espacios de participación de los fans y las estrategias de consumo que se generan (Lugo Rodríguez, 2016).

En la misma línea, pero más enfocado al campo educativo, se recupera la investigación de Molas Castells en su libro: “La guerra de los mundos” (2018). En dicha obra la autora entiende que trasladar la narrativa transmedia a la educación constituye uno de los principales desafíos del siglo XXI, en tanto posibilita repensar y actualizar el aprendizaje, así como los nuevos usos de los medios, los formatos y las competencias necesarias para el desarrollo de los ciudadanos. La posibilidad de expandir los contextos de aprendizaje y la opción de acceder a la red desde cualquier lugar amplía la posibilidad de participación y construcción de los estudiantes y el papel del aprendizaje, entendido éste de manera ubicua, amplio y complejo (2018).

En cuanto al aspecto puntual del diseño, Molas Castells (2018) considera que una narrativa transmedia requiere de un planteamiento metodológico que invite a captar la atención de los estudiantes sin descuidar el logro de los objetivos y resultados educativos. Propone para ello dos tipos de actividades. La promoción de actividades extrínsecas (aquellas que van más allá de los escenarios creados por el diseñador y emergen de la participación de los propios estudiantes en tanto contribuciones que éstos realizan desde su implicación en la historia y dan cuenta del componente no panificable de toda narrativa transmedia), y las actividades intrínsecas (que son las que enmarcan los contenidos y competencias propias de la planificación escolar). Lo importante según la autora, es poder emplear ambos tipos de actividades desde el diseño instruccional de las narrativas, dando a los estudiantes la libertad de tomar decisiones y asumir consecuencias desde la gestión de las emociones para una mejor identificación, personalización y vinculación del estudiante con la narración.

1.3. Multialfabetismos y narrativas transmedia contemporáneas

En esta sección resulta interesante recuperar los aportes de la investigación de Francisco Albarello (2019) en cuanto a la lectura transmedia y su inserción en la educación. En su libro "Lectura transmedia: leer, escribir y conversar en el ecosistema de pantallas" (2019), fruto de su investigación sobre las prácticas de lectura en el siglo XXI, el autor describe cómo en los últimos años la proliferación de dispositivos digitales para la producción, circulación y consumo de contenidos ha puesto en crisis el concepto tradicional de lectura, apareciendo con más frecuencia el concepto de leer/navegar en las pantallas desde los clics que realiza el usuario para desplazarse y acceder a la información que necesita; a lo cual se le suma el concepto de narrativas transmedia, en la medida que a la navegación se la puede aplicar la diversidad de interfaces y plataformas que presentan los relatos transmedia. Según el autor, nos estamos acostumbrando a consumir contenido desde distintos medios en forma colaborativa. Desde la búsqueda de contenido en el celular o la computadora, en la televisión o en el papel, las historias y los contenidos van fluyendo en distintas plataformas donde la audiencia va construyendo y extendiendo esos relatos, al mismo tiempo que produce sus propios contenidos. En este sentido, repone la categoría lectura transmedia para definir los modos de lectura diferentes y complementarios que se desarrollan desde las múltiples pantallas en el escenario de las plataformas de conectividad. Expresa que las pantallas crean un ambiente complejo, en el cual se lee y consume contenidos de distinto modo, dando cuenta de esa diversidad y complejidad de leer desde distintos dispositivos, en distintos momentos del día y con distintas finalidades.

Para Albarello (2019), la incorporación de la lectura transmedia presenta un gran desafío en la actualidad educativa, ya que existe mucha incorporación de tecnología en educación desde una mala utilización en cuanto al uso de estas, tomando como base los criterios de la tecnología anterior y desperdiciando el uso que puede hacerse de las herramientas tecnológicas más actuales. Para romper con esa lógica, el autor propone replantearnos cómo enseñamos y qué lugar le damos a estas herramientas que generan cambios en el modo de comunicarnos, de organizar las tareas y de relacionarnos con la información. Lejos de pensar que son herramientas para fomentar el individualismo, las nuevas tecnologías se presentan como herramientas que pueden potenciar el trabajo en grupo, invitando a producir contenido desde la participación colectiva en distintos roles, lo cual implica un cambio en la didáctica y los modos de enseñar, haciendo del aula un ecosistema donde convivan distintos medios y donde se saque de cada medio lo mejor para lograr mejores resultados. Dicho proceso ha provocado la crisis del concepto de alfabetización que conocíamos, ya que estar alfabetizado hoy no es solo saber y escribir, sino al mismo tiempo saber manejar eficientemente las herramientas de comunicación que conocemos.

Las contribuciones de Carlos Scolari en su libro: "Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de medios" (2016) -que forma parte del proyecto Transmedia Literacy- permiten ampliar esta idea sobre la crisis del concepto de alfabetización al describir los enfoques tradicionales del alfabetismo mediático (media literacy), manifestando cómo los medios (fundamentalmente la televisión) tienen un efecto negativo en los niños, por lo cual es necesario que en las escuelas se los excluya y resistir de este modo a la influencia negativa de las pantallas. Pero a medida que el ecosistema de medios fue desarrollándose, paralelamente lo hizo el alfabetismo mediático que no tardó en incluir la formación y la prevención de riesgos sobre el uso de la web, los videojuegos, las redes sociales y los dispositivos móviles, haciendo que en los últimos años apareciera una variedad de conceptos para nombrar a estas nuevas formas de alfabetismo:

“alfabetismo digital” (*digital literacy*) a “alfabetismo en Internet” (*Internet literacy*) o “alfabetismo en nuevos medios” (*new media literacy*), entre otros.

Según Scolari (2016), el Alfabetismo Transmedia parte de una lectura diferente a la realidad de los adolescentes que complementa los postulados del alfabetismo mediático con otras preguntas de investigación y propuestas de intervención. Para este, el Alfabetismo Transmedia se focaliza en lo que los jóvenes están haciendo con los medios para de esta forma considerarlos prosumidores (productores + consumidores), es decir, personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad. Dicho concepto amplía las posibilidades de incluir investigaciones sobre las actividades mediáticas que realizan los jóvenes fuera y dentro de las instituciones educativas desde la incorporación de la lectura transmedia en el sistema educativo.

Otras investigaciones han ido un poco más allá y proponen el concepto de multialfabetización o nuevos alfabetismos. Desde hace un tiempo diversos expertos, procedentes de distintas tradiciones o campos de conocimiento, se han ocupado de replantear el papel y la práctica alfabetizadora basada en la enseñanza de lectoescritura, reclamando la incorporación de nuevas alfabetizaciones o multialfabetismos (Aparici y otros, 2010; Bautista, 2007; Gutiérrez, 2003; Lankshear y Knobel, 2008, Monereo, C. y otros, 2005; NLG, 1996; Snyder, 2004). Dichas propuestas suelen coincidir en la necesidad de reformular el currículum escolar y las concepciones y prácticas de alfabetización desarrolladas en las escuelas, de forma que ésta se plantee no como una yuxtaposición o sumatorio de distintas alfabetizaciones aisladas unas de otras, sino como un planteamiento global e integrado de las mismas.

En su libro: “Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula”, Lankshear y Knobel (2008) exponen la evolución del concepto de alfabetización desde su irrupción en los años 70 hasta la actualidad. Según los autores, gracias a la irrupción de la Web 2.0 han aparecido nuevas prácticas sociales que proponen nuevas formas de producir, distribuir, intercambiar y recibir textos por medios electrónicos que suponen nuevos alfabetismos que, si bien no son nuevos en el aspecto de la “sustancia técnica” de su ontología, lo son antológicamente en cuanto a su “sustancia espiritual”». (p. 41). A partir de ello proponen una concepción del alfabetismo inspirada en Paulo Freire y su idea de aprender a “leer la palabra y el mundo”, donde definen los distintos alfabetismos como: “formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en Discursos” (p. 74). Desde esta perspectiva van describiendo los fundamentos y dinámicas de algunos de estos “nuevos alfabetismos”, como el Blogueo, el Mediacasteo, el Fanfiction o el Photoshopeo.

Lo anterior se enriquece con los aportes de Area, 2010, Area, Gros y Marzal (2008) quienes han desarrollado el concepto multialfabetización en el contexto educativo de las escuelas, donde exponen un modelo educativo integral para la multialfabetización a partir del desarrollo de cuatro ámbitos o dimensiones formativas: dimensión instrumental, dimensión cognitiva, dimensión comunicativa y dimensión axiológica, que serán ampliadas más adelante.

Por su parte, Cope y Kalantzis (2009) señalan una serie de principios o rasgos definitorios del proceso de la práctica multialfabetizadora donde comparan las orientaciones pedagógicas formuladas por el NLG en 1996 (práctica situada, enseñanza abierta, marco crítico y práctica transformadora), y sus respectivos procesos de conocimiento (experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar).

Capítulo 2: Marco teórico

2.1. Tecnología Educativa como marco

El modo en el que entendamos la tecnología y su relación con la sociedad y la educación nos permitirá pensar a la tecnología educativa como marco y perspectiva desde la cual caracterizar y analizar el diseño de narrativas transmedia educativas y la multialfabetización.

2.1.1. Tecnología, sociedad y educación

Desde el siglo XVII fue acuñada la palabra ‘tecnología’ para describir al conjunto de teorías y técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico, interpretación vinculada a la creación y aplicación de las técnicas industriales basadas en procedimientos científicos, haciendo que por mucho tiempo el término se relaciona explícitamente con las máquinas y su funcionamiento, buscando una perspectiva interpretativa en el concepto-marco de las revoluciones industriales (Pons, 2009). Es decir, la tecnología es entendida como “ciencia aplicada”, una aplicación práctica del conocimiento científico que permite a la humanidad lograr sus objetivos y satisfacer sus necesidades (Bunge, 1997).

En cuanto a la relación de la tecnología y la sociedad, existen varias definiciones para pensar dicho vínculo. Una de ellas es la que propone una relación cercana y estrecha con las personas propuesta por Thomas y Buch (2013) quienes proponen pensar a los individuos como seres sociotécnicos, considerando que no podemos concebir a los sujetos por fuera de las tecnologías que los rodean y utilizan constantemente, ya que una de las características centrales de la tecnología desde su uso cotidiano es quedar invisibilizada y naturalizada; las tecnologías se integran a nuestras vidas y se vuelven transparentes (de Pablos Pons, 2009). Esta relación entre sociedad y tecnología da cuenta de las interrelaciones, usos y apropiaciones de la tecnología y la sociedad, conformando sistemas que organizan y dan sentido a las prácticas sociales asociadas a las mismas y donde los actores deciden, idean y llevan adelante esos sistemas.

Por otro lado, existen perspectivas más centradas en la idea de tecnología como control. Desde la perspectiva de algunos autores, la tecnología puede ser pensada como un instrumento de poder (Mumford, 2006), donde el dominio de las técnicas y de las máquinas estaría subordinado al desarrollo capitalista que profundizaría el sometimiento de la mayor parte de los individuos sobre una minoría dominante. Del mismo modo, hay quienes conciben a las tecnologías como una forma de control social (Deleuze, 2005) que actuarían como “modulaciones”, adaptándose constantemente y transitando de un lugar a otro. Esta característica modular es la forma que adopta la tecnología en tanto herramienta de control en las sociedades actuales, que algunos autores denominan sociedades de control, herederas de las sociedades disciplinarias caracterizadas por Michel Foucault (2002), para quien el poder que en las sociedades disciplinarias podía identificarse en una serie de prácticas concretas y en lugares y tiempos específicos, ahora se vuelve más fuerte porque se transforma en un control que se presenta como inaprehensible y difícil de eludir.

Así como la tecnología incluye instrumentos, aparatos y artefactos, también supone la existencia de sistemas tecnológicos que articulan tecnologías, usos y fines, como los sistemas de leyes, de producción y distribución de alimentos, los cuales representan sistemas que relacionan las tecnologías con determinados usos y para ciertos fines que se dan en un contexto determinado, por lo cual no suponen neutralidad (Thomas y Buch, 2013).

Otra perspectiva es la del determinismo tecnológico que niega la influencia de la sociedad en la conformación del cambio tecnológico (Aguilar, 2002), en tanto sostiene que el cambio social está determinado por el desarrollo de la tecnología; por lo que, para explicar el funcionamiento de la sociedad, es el cambio tecnológico el que posibilita el cambio social, entendiendo a la tecnología como independiente de las influencias sociales. Aquí, la relación entre tecnología y sociedad se presenta como un vínculo unidireccional en el que la tecnología influye significativamente en la sociedad, pero permanece ajena a la influencia de los factores sociales.

Finalmente, se pueden recuperar las ideas de Burbules y Callister (2001) quienes proponen una concepción “relacional” de la tecnología. Esta perspectiva descarta la mirada instrumental que “externaliza” las tecnologías y las ve como objetos fijos. La misma sostiene que tecnologías y sociedad mantienen un vínculo bidireccional, en el que más allá de los usos establecidos las sociedades pueden dar otros usos a esas tecnologías, reconociendo la injerencia de lo social en la tecnología, así como los contextos y el proceso en las que se sitúan y utilizan. La relación entre tecnología y sociedad es un proceso dinámico, donde “la tecnología no es solo la cosa, sino la cosa y las pautas de uso con que se la aplica, la forma en que la gente piensa y habla sobre ella, así como los problemas y expectativas cambiantes que genera” (Burbules y Callister, 2001:23).

Por último, la relación tecnología y sociedad también es abordada por Feenberg (1991) identificando tres posturas sobre el rol de la tecnología frente a la sociedad: 1) Una perspectiva instrumentalista, que considera a la tecnología un medio para avanzar y progresar en términos de eficiencia y productividad, se presenta a la técnica como un medio en tanto instrumento que se corresponde con una actividad (un hacer) previamente acordado, donde los artefactos y herramientas están presentados y listos para ser usados. La tecnología presenta un carácter racional y una universalidad que trasciende los contextos sociales y políticos, por lo cual se presenta como neutral, sin ningún contenido valorativo en sí mismo. 2) Una teoría sustantiva, que entienda a la tecnología como un nuevo tipo de sistema cultural que convierte a la sociedad en objeto de control. La tecnología no es solamente un medio, sino también un entorno, un ambiente cultural que define quienes somos, por lo cual su uso implica consecuencias que van más allá de los objetivos técnicos que impactan en la humanidad. 3) por último una teoría crítica, que se presenta como una postura intermedia con la que el autor se identifica, que admite la posibilidad de cierta autonomía e injerencia humana y ve en las tecnologías un uso potencialmente democratizador, ofreciendo un análisis más amplio que incluye la diversidad de aspectos a tener en cuenta sin descuidar la importancia de la tecnología en la sociedad que se constituye en un rasgo fundamental de cada época. Esta postura piensa a las tecnologías más allá de la idea de instrumentos de manipulación, habilitando reflexiones sobre sus posibilidades creativas y sobre el agenciamiento de los individuos, lo cual resulta interesante para pensar en relación a el diseño de NT con fines educativos y sus efectos en los aprendizajes y los procesos de multialfabetización, lo cual estaría vinculando la relación de la tecnología y la sociedad con educación.

2.1.2. Tecnología educativa en perspectiva

El vínculo entre sociedad, tecnología y educación permite arribar al concepto de tecnología educativa. Los conceptos y perspectivas englobadas bajo ese término en la historia de la educación refieren a un corto periodo de tiempo cuyo inicio se sitúa a comienzos del siglo XX en los Estados Unidos. Sin embargo, autores como Seattler (1990) identifican como sus precursores prácticamente a todos los autores y corrientes pedagógicas que se sitúan en el ámbito de la Pedagogía o la Didáctica en Europa y en el campo de Estudios del Currículum en Estados Unidos y Gran Bretaña. Es decir, “desde los sofistas y el método socrático hasta Comenio, Lancaster, Pestalozzi, Froebel, y Herbart” (Pons, 1994: 54).

En este sentido, la Tecnología Educativa como campo de estudio y disciplina académica toma cuerpo en los Estados Unidos de América a partir de los años cuarenta en relación a los cursos diseñados para especialistas militares apoyados en instrumentos audiovisuales, impartidos durante la Segunda Guerra Mundial (Sancho, 1994). Para comprender cómo ha sido definida desde sus orígenes y el trayecto que fue tomando, debemos diferenciar dos grandes vertientes que la explican. Por un lado, las concepciones propias de las décadas de los años 50 y 60, que responden a una tecnología educativa centrada en el estudio de los medios como generadores de aprendizaje; y por otro lado, fundamentalmente a partir de la década del 70, a las concepciones que la definen por su estudio de la enseñanza como un proceso tecnológico (Mariana Maggio, 2000). Es propia de esta segunda vertiente la definición formulada por la comisión sobre tecnología educativa de Estados Unidos en 1970:

Es una manera sistemática de diseñar, llevar a cabo y evaluar todo proceso de aprendizaje en términos de objetivos específicos, basados en la investigación del aprendizaje y la comunicación humana, empleando una combinación de recursos humanos y materiales para conseguir un aprendizaje más efectivo (De Pablos Pons, 1994, 42).

Podríamos encontrar también, definiciones que derivan de los momentos particulares de su desarrollo, como la de algunos especialistas españoles y latinoamericanos, donde lo más característico de todos ellos es no definir a la tecnología educativa como ciencia, sino más bien como una “ciencia-puente”, es decir, como una disciplina orientada a la práctica y controlable por el método científico (Maggio, 2000).

En nuestro país, Edith Litwin en la década del '90 propuso una conceptualización del campo para recuperar su especificidad, definiendo a la tecnología educativa como un cuerpo de conocimientos que incorpora todos los medios a su alcance y responde a la consecución de fines en los contextos sociohistóricos que le otorgan significación. Al igual que la didáctica, se preocupa por las prácticas de la enseñanza, pero a diferencia de ésta incorpora para su análisis la teoría de la comunicación y los nuevos desarrollos tecnológicos (Litwin, 1993).

Como expone Maggio (2000), las definiciones de este tipo obedecen a razones que pueden comprenderse en una reconstrucción histórica del campo. Así como la pregunta acerca del origen del mismo nos conduce a su reconstrucción histórica, la reflexión acerca de su

definición actual requiere poder enmarcarla en el contexto latinoamericano que la nutre, desde sus rasgos más predominantes como la globalización de los mercados, la celeridad de la producción, el desarrollo y difusión de nuevas tecnologías, los nuevos desarrollos tecnológicos como los vinculados a la robótica y su impacto en la significación social del conocimiento y la pobreza como efecto no deseado de la aplicación de políticas socio económicas de ajuste estructural que hacen que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación constituya un factor clave para comprender y explicar las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las dos últimas décadas.

Es por ello que las discusiones en torno a la tecnología educativa se vieron nutridas por un espejismo tecnológico que hacía suponer que cualquier incorporación de tecnología bastaba para producir cambios favorables; y al mismo tiempo, se desestimó la necesaria dimensión técnica de la práctica, dificultando nuevas formas de reflexión sobre la tecnología educativa que promoviera su reconceptualización desde una perspectiva crítica.

En los últimos años, el desarrollo sin pausa de las tecnologías digitales ha llevado a centrar el interés de los educadores en el potencial de sus aplicaciones para dar respuesta a los desafíos de la educación actual. En este contexto, un desafío fundamental de las investigaciones y propuestas tecnológicas que se generan consiste en no minimizar el conocimiento acumulado por el campo de estudio de la Tecnología Educativa, para no seguir cometiendo los mismos errores y no vaciar las iniciativas de contenido educativo (Sancho Gil, 2009).

Es por ello que los profesionales del campo de la tecnología educativa nos vemos en el desafío de trabajar en la búsqueda de conceptualizaciones que asuman la historia del campus y sus particularidades, así como para la generación de nuevas aperturas.

La Tecnología Educativa hoy es un campo en el que se formulan y se aplican soluciones para las más variadas situaciones educativas. El papel de los medios ha cambiado a lo largo del tiempo en buena medida, permitiendo nuevas maneras de trabajar en el aula y nuevos formatos de aprendizaje (Pons, 2009, 114).

2.1.3. Revolución tecnológica y desafíos actuales ante la pandemia

Desde las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI las condiciones en las que se procesa la información y se generan los conocimientos fueron modificadas por la denominada “revolución tecnológica”, basada en la articulación del procesamiento de la información y el desarrollo de las tecnologías de la información (Castells, 1997), haciendo que la sociedad contemporánea en la que vivimos se presente atravesada por la presencia y difusión de dichas tecnologías. Las mismas han dado lugar a transformaciones en los modos tradicionales de llevar a cabo las diferentes actividades que configuran la vida cotidiana. Cambiamos nuestra manera de comprender las nociones de tiempo y espacio, de relacionarnos, de comunicarnos, de informarnos, de trabajar, y de aprender.

Sin que nos demos cuenta, un nuevo humano nació, durante un intervalo breve, ese que nos separa de los años 1970. Él o ella no tiene el mismo cuerpo, la misma esperanza de

vida, no se comunica más de la misma manera, no percibe ya el mismo mundo, no vive en la misma naturaleza, ya no habita el mismo espacio. [...] Al no tener la misma cabeza de sus padres, él o ella conoce de otra manera. (Serres, 2013: 8).

Tal cual describe Baricco en *The Game* (2018), ya hace bastante que el espacio y el tiempo no son iguales y lo mismo le está sucediendo a los lugares mentales que durante mucho tiempo hemos llamado pasado, alma, experiencia, individuo y libertad. Vivimos en un mundo que se orienta con mapas que todavía no existen y llamaremos verdad a una red de imágenes que en el pasado habríamos denunciado como mentiras, decimos que todo lo que está pasando tiene sin duda alguna un origen y una meta, pero ignoramos cuáles son.

Podríamos decir que muchas son las revoluciones que cambian el mundo, y que a menudo son tecnológicas; pero son pocas las que cambian a los hombres y lo hacen radicalmente: quizá sería el caso de llamarlas REVOLUCIONES MENTALES. [...] Intuimos en esa revolución menor, en tanto tecnológica, el paso de una revolución mayor, abiertamente mental. (Baricco, 2018: 21).

Las revoluciones mentales nos permiten comprender el papel crucial que desempeñan las tecnologías en la configuración de nuestras sociedades, logrando penetrar en las distintas manifestaciones de la sociedad y la creatividad humana, a tal punto que somos incapaces de imaginar la vida sin las mismas. La cultura de la conectividad ha logrado que las plataformas se conviertan en fuerzas fundamentales para la construcción de la sociedad (Van Dick, 2016) y la aparición de Internet como hipermedia ha resultado decisiva como substrato y catalizador de la emergencia exponencial de una multiplicidad revolucionaria de nuevos medios y herramientas comunicativas en la sociedad en red (Castells, 2001). Por esta razón Pierre Lévy (2004, 2007) propone observar la realidad contemporánea desde lo que denomina cibercultura, representada por un ecosistema de carácter social, técnico y cultural que modifica las condiciones existenciales de las personas y las instituciones gracias a la emergencia de nuevas dimensiones que incluyen atributos como lo virtual, lo digital y lo interactivo. Dicho fenómeno plantea un desafío fundamental, que es la inteligencia colectiva.

Para Scolari (2008), en el inicio del nuevo milenio se observa el tránsito de las mediaciones (los objetos) a las hipermediaciones (los procesos), la cual define como: “procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí” (p.113-114). La digitalización de las comunicaciones y la creación de una red mundial integrada por la que circula la información han provocado el surgimiento de nuevos tipos de comunicación que el autor denomina “comunicación digital interactiva”.

Este recorrido nos permite comprender que la sociedad de hoy es una sociedad distinta, que según Lion (2020) prioriza el rendimiento, le teme a lo distinto y nos hace creer que vivimos con mayor libertad cuando en realidad hay una observación completa de lo que decimos o hacemos a través de lo que se denomina el “panóptico digital” (Han 2018, 2015). Según la autora asistimos a una hiperactividad, a un rendimiento extremo, escasa tolerancia al hastío y al aburrimiento que atenta contra la otredad, ya que, en ese afán de ser distintos, se borran las diferencias y donde las hipercomunicaciones nos hace más solitarios y las relaciones se

reemplazan por conexiones (Han, 2018b). En este contexto, se han simplificado cada vez más las mediaciones y se observa una tendencia a converger en entornos que incluyan la mayor cantidad de información y funcionalidades posibles. Se presentan diseños accesibles y agradables que generan satisfacciones sensoriales, aprendizajes dados por el juego y no por el estudio de instrucciones de uso; escasas de tiempo entre el problema y su solución, son algunos de los rasgos que dan cuenta del recurso a la simpleza y sencillez para el acceso a las tecnologías (Lion, 2020).

Todo esto se ha exacerbado aún más frente a la pandemia¹, la cual no solo volvió a alterar los modos en que se organizan los vínculos entre educación y tecnología, sino también la manera de percibirlos. “Nos enfrentó a un escenario inédito en el que fue necesario reconfigurar todos los aspectos de la vida cotidiana” (Gagliardi, 2020: 1). Ello implica cambios en la relación entre las tecnologías, las instituciones educativas y los sujetos que aprenden. Según Albarello (2020), nos encontramos ante una relación inédita entre el vínculo del aula y el hogar. Estas dos interfaces se han estrechado y nos encontramos ante una nueva relación entre el mundo de los alumnos y el mundo de la escuela que ha modificado las maneras de generar y circular el conocimiento. Es por ello que resulta imprescindible realizar un mapa de los procesos de reconfiguración de esa relación y la forma en la que se están desarrollando, así como la forma en la que pueden llegar a desenvolverse en el futuro (cfr. Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020a y b).

Al revisar estas nuevas relaciones se presentan conceptos, realidades y palabras alteradas radicalmente por la emergencia sanitaria generada por el COVID-19. Como ya advertía Rancière (1996), las grandes crisis habilitan momentos políticos que producen una redistribución del uso de la palabra, en el que pueden tomarla quienes no la tenían e irrumpir nuevos sentidos y relaciones. Las condiciones de posibilidad de esa redistribución de la palabra y del poder se producen cuando las regularidades sistémicas se han reblandecido y todo es puesto en cuestión y se vuelve posible la revisión de muchas de las ideas y prácticas que conocemos, habilitando una resignificación del papel de los actores tradicionales, así como una consideración sobre el protagonismo de los actores preexistentes. Frente a ello, Dussel, Ferrante y Pulfer proponen algunos aspectos a tener en cuenta para “Pensar la educación en tiempos de pandemia” (2020):

Reconfiguración de las relaciones vigentes entre las escuelas, las tecnologías, la sociedad y el Estado. El aceleramiento de la modalidad remota colocó en la agenda pública una serie de cuestiones que hasta el momento habían estado reservadas al interés de los especialistas y negocios corporativos, llevando a debate público el lugar de la tecnología en los procesos de transmisión.

Debate social y políticas públicas: Al producirse un traslado completo de la escuela presencial a formas de operación remota (ya sea virtual o a través de la entrega de materiales concretos apoyados por comunicaciones vía celular) se hizo presente un sistema denso y masificado, paralelamente desigual y fragmentado que resultaba necesario reconocer.

Aspectos en tensión: el acelerado proceso de virtualización de la educación y su desarrollo obligó a trabajar en la consideración de alternativas a futuro y analizar las reconsideraciones sobre algunos elementos tradicionales del quehacer educacional, como el

¹ El concepto de pandemia es utilizado para describir a la epidemia de COVID-19 fue declarada por la OMS como una emergencia de salud pública de preocupación internacional desde el 30 de enero de 2020. La caracterización de pandemia significa que la epidemia se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, y que afecta a un gran número de personas.

lugar de la escuela como espacio social y ordenador de experiencias de lo común y de lo público; el lugar imprescindible de los educadores como orientadores, guías y acompañantes del proceso de formación; la resignificación del papel del Estado como orientador en dicho contexto, no solo en Argentina sino en el mundo; y la producción de materiales y contenidos en diferentes formatos para el conjunto del sistema en función de lineamientos y acuerdos comunes en pos de una mayor responsabilidad ante los procesos de desigualdad que la emergencia puso en evidencia.

Interrogantes de tiempo inconcluso: uno de los mayores interrogantes que produjo la emergencia sanitaria que la nueva institucionalidad de las escuelas en el futuro. Trabajar sobre los posibles escenarios que hoy determinan la posibilidad, o no, del acto escolar presencial, requiere analizar diferentes alternativas basadas en esos escenarios. Ello implica poner en movimiento una serie de variables para garantizar las condiciones de desarrollo de otra escuela. La propuesta es dejar de lado las propuestas que postulan el «solucionismo tecnológico» con el reemplazo mecánico y automático de las escuelas y docentes por plataformas de instrucción autoasistidas, para dar lugar a propuestas que exploren las mixturas y combinaciones desde modos de ensamble de diferentes tecnologías y actores (escuelas, tecnologías digitales y prácticas) en un proceso que tenga por finalidad la transmisión intergeneracional de un legado cultural considerado fundamental para la construcción de una sociedad más justa.

Escenarios posibles: el desenvolvimiento de lo social pos pandemia plantea como necesario y estratégico imaginar un perfil de escuela que se necesita para escenarios cambiantes y flexibles, de atención a situaciones complejas como las actuales, no en el sentido de una estrategia de «shock», sino en el sentido de transitar un camino en el que muchos de los pilares y certidumbres de las rutinas habituales sean puestos en debate, abriendo nuevas opciones de organización de los tiempos, espacios y contenidos educativos. Estos escenarios requieren de algunas ideas o categorizaciones respecto del tipo o perfil de escuela y su relación con la comunidad, que se necesitará. La combinación de escenarios y las posibles alternativas aparecen como opciones que deben ser analizadas.

A grandes rasgos, puede advertirse cómo el contexto actual nos enfrenta a dilemas complejos que invitan a adaptar las propuestas educativas a contextos excepcionales como éste, donde se hace necesario experimentar y reconocer las otras corporeidades que se configuran desde lo virtual. Ello implica buscar modos alternativos de habitar la clase, incluso desde la virtualidad:

El contexto de pandemia puede abrir la posibilidad para la innovación pedagógica, permitiéndonos repensar las planificaciones hacia nuevas experiencias. En un momento incierto, es tiempo de imaginar de qué manera podemos apropiarnos de estos entornos y salir del terreno de la táctica para pasar al de la estrategia a través de la colaboración colectiva. Son tiempos difíciles, críticos, estamos en cuarentena y aislados. En este contexto, la mejor resistencia posible es unirnos y el trabajo en equipo es fundamental: este es el momento de codiseñar (Gagliardi, 2020:5).

Según Albarello (2020), el desafío es hoy, ya que la pandemia pasará, pero las clases no serán las mismas y ello plantea una oportunidad enorme. Esto implica dejar atrás las viejas vestiduras de las formas que conocemos y animarnos a ensayar, probar y equivocarnos para repensar lo que ya había propuesto Maggio (2018) al postularnos la idea de recrear la clase, para

generar lo que la autora denomina una “didáctica en vivo” a través de las pantallas. “El acto educativo puede tener lugar, asumiendo rasgos diferentes, desafiando nuestros esquemas y alterando la zona de confort a la que estábamos acostumbrados” (Albarelo, 2020:6).

2.2. Convergencia Cultural Interactiva como punto de inflexión

Así como el campo de la tecnología educativa es considerado en esta tesis el marco desde el cual investigar el diseño de narrativas transmedia con fines educativos y su posible contribución a los aprendizajes y los multialfabetismos, el punto de inflexión dentro de ese marco es la convergencia cultural interactiva que tiene como expresión más clara a las narrativas transmedia (Guerrero Pico, 2015).

2.2.1. Ecología de medios y cultura de la convergencia

Los planteos anteriores sobre las revoluciones tecnológicas y mentales (Barrico, 2018) permiten reconocer el carácter fenoménico del mundo contemporáneo y los marcos comprensivos-explicativos donde subyacen los tres registros fundamentales que permiten entender la relación entre comunicación, medios y tecnologías digitales frente a las transformaciones sociales y subjetivas del sujeto: otros modos de asumir la realidad, nuevas formas de gestionar la participación, y una ruptura de la totalización mediante la creación interactiva.

El análisis de la ecología de los medios puede ser de utilidad como marco teórico para identificar y analizar a la cultura de la convergencia. La Ecología de Medios estudia el impacto de las tecnologías sobre los ambientes comunicativos, pues como afirmara McLuhan (1967), en última instancia los medios de comunicación admiten ser comprendidos como tecnologías y las tecnologías efectivamente pueden ser pensadas como prolongaciones del hombre. En el desarrollo de todo medio de comunicación es posible percibir cómo éste es transformado por las mismas (Islas, 2009).

Para Scolari (2009b) a partir de las contribuciones de ecólogos mediáticos como McLuhan, Postman y Logan, la metáfora del ecosistema mediático “ayuda a comprender mejor el conjunto de interrelaciones sociales, tecnológicas, culturales, económicas, etc. que caracterizan al universo de la comunicación a través de dispositivos técnicos” (p. 175), desde los intercambios que se producen entre los elementos que forman parte de la llamada red sociotécnica propuesta por el autor. La red se compone de tecnologías, lenguajes, sujetos y procesos de producción/apropiación (Scolari, 2009c) que al entran en contacto y mezclarse producen una reacción que transforma el entorno en el que interactúan:

En determinados momentos algunos nodos de esa red se activan y comienzan a relacionarse con otros dando lugar a nuevas configuraciones. La aparición de nuevas especies (nodos), además, modifica la ecología del conjunto, ya sea causando la

adaptación de algunos elementos o la aparición de híbridos que combinan lo viejo con lo nuevo (Scolari, 2009a, p. 8).

Esto permite comprender que cualquier cambio en la cadena de las tecnologías de la comunicación acaba modificando nuestra manera de utilizarlas y crear significado a partir de su uso. Según Scolari (2012), Postman va un paso más allá y afirma que los medios de comunicación determinan nuestro modo de concebir el mundo ofreciendo una nueva orientación para el pensamiento, la expresión y la sensibilidad, haciendo que éstos clasifiquen y ordenen nuestro mundo, es decir, los medios tienen la capacidad de reconfigurar patrones culturales.

Como ya se mencionó, Scolari (2008) señala que en el inicio del nuevo milenio se observa un tránsito de las mediaciones a las hipermediaciones. Para el autor los aportes de Martín-Barbero (2003), quien plantean la existencia de una matriz cultural que se ha sedimentado en el tiempo a través de los usos y apropiaciones de los medios, ha configurado progresivamente una suerte de hibridez cultural que ha adquirido nuevas características en la era de la Internet, por ello:

Quando hablamos de hipermediaciones no estamos simplemente haciendo referencia a una mayor cantidad de medios y sujetos sino a la trama de reenvíos, hibridaciones y contaminaciones que la tecnología digital, al reducir todas las textualidades a una masa de bits, permite articular dentro del ecosistema mediático. Las hipermediaciones, en otras palabras, nos llevan a indagar en la emergencia de nuevas configuraciones que van más allá -por encima- de los medios tradicionales (2008:112)

En este sentido, la convergencia comprendida por Jenkins (2008) refiere al “flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuesta a ir a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento” (p.14), dando cuenta de la participación activa de los consumidores, quienes pueden llegar a establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos por distintos medios, canales e interfaces.

La convergencia que señala el autor es algo más que un simple cambio tecnológico. La convergencia cultural (mediática y tecnológica) altera la relación entre las tecnologías existentes, la industria, los mercados y los públicos, obedeciendo un cambio cultural que deriva del flujo de los medios en sus diversas expresiones, de la proliferación de canales, la portabilidad de tecnologías digitales y las arquitecturas comunicacionales. En dicho contexto, los sujetos producen usos y apropiaciones a través de vínculos desde la imagen, el diseño y la narrativa de distinta intensidad, logrando una suerte de articulación progresiva que posibilita la configuración de ambientes e interfaces, capaz de propiciar la generación de lenguajes, formas de socialización y saberes colectivos.

La convergencia cultural modifica los procedimientos de operación de las industrias mediáticas, así como la forma en cómo las personas se relacionan con los medios de comunicación, generando cambios significativos en las comunidades de conocimiento, donde se descubren nuevas formas de colaboración y participación. Éstas nos introducen en la perspectiva posible de una nueva sociedad: la sociedad de la información y el conocimiento (Islas, 2009).

Para las grandes empresas mediáticas, esto ha impuesto profundas transformaciones que han llevado a la necesidad de reconsiderar el consumo cultural de los medios: “en la convergencia cultural, los destinatarios asumen el papel de «prosumidores activos”. La palabra «prosumidor» –en inglés, «prosumer»–, es un acrónimo que procede de la fusión de dos palabras: «producer» (productor) y «consumer» (consumidor)” (Islas, 2009: 27).

A juicio de Henry Jenkins (2008), lo más importante de las manifestaciones colectivas de la sociedad contemporánea es lo que denomina convergencia mediática, la cual está dando lugar a la generación de culturas participativas, entendiendo por éstas a las comunidades de usuarios que, motivadas inicialmente por el entretenimiento, consumen, producen y distribuyen contenidos propios y ajenos.

En resumidas palabras, la convergencia cultural es un fenómeno que vincula la construcción social y subjetiva de las personas con la narrativa (que fluye discontinua por cualquier tipo de interfaz) y su posibilidad de inmersión en el ambiente, produciendo un escenario llamado convergencia cultural interactiva.

2.2.2. Narrativas transmedia como expresión de la convergencia cultural

Siguiendo el análisis anterior, puede considerarse que la convergencia mediática “representa un cambio cultural en tanto se anima a los consumidores a buscar información nueva y establecer conexiones entre contenidos mediáticos” (Jenkins, 2006a, p.3) ya que se muestran dispersos a causa del florecimiento de los nuevos medios digitales que podría desencadenar incluso la extinción de alguna especie mediática y el surgimiento de otras nuevas así como hibridaciones y coevoluciones entre medios (Scolari, 2012). Dentro de este contexto ecológico, la narrativa transmedia sirve de escenario para observar las dinámicas de la convergencia, ya que las mismas permiten la existencia de pluralidad de medios en diáspora, vinculados a un mismo mundo narrativo, que convocan al carácter activo de las nuevas audiencias, que van en busca de nuevos contenidos para experimentar a través de su participación.

Henry Jenkins (2008) es uno de los primeros en examinar este concepto “transmedia”, para definir el proceso que está asociado con las relaciones y prácticas que conforman lo que se denomina cultura participativa. En esta cultura están presentes viejos y nuevos medios, así como géneros, formatos y contenidos diversos. Los consumidores, ahora convertidos también en “prosumers” (prosumidores), son los que establecen las conexiones entre contenidos mediáticos dispersos. Se pueden destacar tres características fundamentales de su estructura y modo de funcionamiento: en primer lugar, funcionan con el propósito de crear mundos con complejas estéticas y líneas narrativas que no se agotan en una entrega y pueden producir varias versiones como partes; en segundo lugar, sus contenidos son tan elaborados que exigen del usuario explorar el mundo de diversas maneras con otros registros audiovisuales y digitales; por último y tercer lugar, contienen múltiples patrones comunicativos, capaces de garantizar identificaciones con todos los públicos, en particular con las generaciones más sensibles a la interactividad digital (Amador, 2013).

Estas características permiten comprender cómo el fenómeno transmedia se presenta como un proceso de articulación intertextual y multitrayectoria de contenidos que se encuentran dispersos por distintos medios y donde dicha articulación no la establecen necesariamente los diseñadores y desarrolladores de estas, sino también sus destinatarios en el rol de prosumidores,

quienes además colaboran y participan. Es en estos ambientes donde se producen las manifestaciones humanas (extensiones y sistemas nerviosos) que adquieren trayectorias propias y cuyos contenidos pueden fluir, combinarse, remezclarse y reinventarse. Otro de los aspectos medulares del fenómeno transmedia es la narración interactiva, la cual representa una narrativa en constante movimiento y transformación al transitar por diversos lenguajes, medios y plataformas. Es el carácter narrativo de fenómeno transmedia el que fomenta la creación colectiva y hace posibles formas de empoderamiento del usuario (prosumidor), que pueden incidir en la construcción de su identidad personal y colectiva (Amador, 2013).

En este contexto, es donde las narrativas transmedia cobran sentido para esta investigación, en tanto permiten conectar diversos entornos de aprendizaje, formales e informales, derivando en aprendizajes de nuevo tipo y el desarrollo de procesos de multialfabetización.

2.3. Narrativas transmedia para fines educativos

Las narrativas transmedia (NT) son un fenómeno narrativo, cultural y mediático dentro del contexto dominado por la revolución tecnológica y convergencia cultural, que surge en el ámbito del entretenimiento con un claro propósito comercial, que gracias a la convergencia digital hizo factible expandir las maneras en la que las personas podían consumir las ficciones producidas por los medios de comunicación de masas, sobre todo los producidos en cine y televisión. Sus inicios, tal cual la conocemos hoy en día, tiene orígenes recientes, situados en los años 90 del siglo XXI. Pero si tenemos que buscar un hecho concreto, podemos ubicarla a partir del concepto introducido por el investigador estadounidense Henry Jenkins (2003).

Para Henry Jenkins (2003), las narrativas transmedia se pueden definir como el conjunto de relatos interrelacionados que se desarrollan en múltiples plataformas, pero que guardan independencia narrativa y sentido completo. Por lo tanto, aunque se puede experimentar cada fragmento de manera individual, todos ellos forman parte de un relato global. A partir de ello, identificó siete principios fundamentales de la transmedia:

- Expansión versus profundidad: La primera hace referencia al desarrollo y propagación de la narrativa como práctica viral a través de las redes sociales; y la segunda a la búsqueda de seguidores que expandirán el relato por medio de sus propias producciones.
- Continuidad versus la multiplicidad: La continuidad busca que la narrativa de la historia no cambie en los diferentes medios donde se aloje; siendo la multiplicidad la que expande el relato pudiendo ampliar la historia o independizarse del contenido original.
- Inmersión versus extrabilidad: La inmersión es necesaria para la incorporación del usuario y la extrabilidad permite extraer elementos del relato original a la vida cotidiana.
- Construcción de mundos: pretende que los detalles del relato sean fieles al concepto original de la historia, relacionado directamente con la inmersión.
- Serialidad: Ruptura del arco narrativo a través de múltiples segmentos, únicos en cada plataforma y que se expanden por distintos medios.
- Subjetividad: es necesaria para explorar la historia a través de distintos personajes y puntos de vista.

- Ejecución: La posibilidad de que el trabajo realizado por los fans se convierta en parte de la propia narrativa transmedia. Se llega si se logra que el público participe activamente en el desarrollo de la franquicia.

Todos estos principios podrían resumirse en la relación entre los tres conceptos que Henry Jenkins define como la base de la cultura de la convergencia:

- Convergencia mediática
- Inteligencia colectiva.
- Cultura participativa.

Por otro lado, Jeff Gómez (2010), escritor y productor transmedia y CEO de Starlight Runner Entertainment (Piratas del Caribe, Men in Black 3, Prince of Persia, Halo, Tron, Avatar, Transformers) aporta a dicha definición, exponiendo que un proyecto transmedia debe ser creado y supervisado por un visionario o un grupo muy reducido de éstos, para no generar incoherencias que más tarde deberán ser corregidas reiniciando la franquicia. Para esto será necesario que el productor cree una mitología –una biblia de contenidos– a fin de dirigir el trabajo de los guionistas. Para dicha producción, fue que describió los ocho principios para la elaboración de un contenido transmedia:

- El contenido es creado por uno o muy pocos visionarios.
- La transmedialidad debe ser prevista al comienzo de la vida de la franquicia.
- El contenido se distribuye en tres o más plataformas de medios.
- El contenido es único, aprovecha la especificidad de cada medio y no es reutilizado por otra plataforma.
- El contenido se basa en una visión única del mundo narrativo, una historia, un mundo, muchos medios y plataformas.
- Debe existir un esfuerzo concertado para evitar las fracturas y divisiones del mundo narrativo.
- La integración debe ser vertical y abarcar a todos los actores.
- Incluir la participación de las audiencias.

Para el británico Robert Pratten, cofundador y CEO de Transmedia Storytelling, Ltd. (tstoryteller.com) y autor de *Getting Started in Transmedia Storytelling: A Practical Guide for Beginners* (2013), la expresión narración transmedia alude a una necesaria participación de la audiencia, de manera que el compromiso con cada nuevo medio o plataforma, es decir con cada nueva pieza del relato, mantiene el entendimiento y el afecto de la audiencia hacia la historia, sentando las bases para la creación de una comunidad de seguidores que disfrutan y ansían cada nuevo retazo de mundo que se les ofrece.

Por su parte Carlos A. Scolari, investigador experto en medios digitales, interfaces y ecología de la comunicación, en su libro: “Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan” (2013), define las narrativas como un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, en la cual los consumidores asumen un rol activo del proceso de expansión que las mismas producen.

Las NT no son simplemente una adaptación de un lenguaje a otro: la historia que cuenta el cómic no es la misma que aparece en la pantalla del cine o en la microsuperficie del dispositivo móvil. Una estrategia tradicional de las empresas de comunicación se basaba precisamente en desarrollar la misma historia en diferentes medios o lenguajes [...] no

estamos hablando de una adaptación de un lenguaje a otro (por ejemplo, del libro al cine), sino de una estrategia que va mucho más allá y desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes. De esta manera el relato se expande, aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción. Esta dispersión textual que encuentra en lo narrativo su hilo conductor —aunque sería más adecuado hablar de una red de personajes y situaciones que conforman (2013: 24 y 25).

En su blog (hipermediaciones.com) recupera los ocho principios para la elaboración de un contenido transmedia presentados por Jeff Gómez, y se pregunta si el primero en desarrollar una narrativa transmedia fue George Lucas o Walt Disney, concluyendo que la Biblia es el primer caso (entendiéndolo sólo desde el proceso narrativo y sin juzgarla) y que los profesionales de las narrativas transmedia se ven a sí mismos como constructores de mundos.

Lugo Rodríguez (2016) por su parte, propone una definición de NT propia para el ámbito educativo, ya que las mismas no solo surgen por propósitos comerciales, publicitarios o de entretenimiento, sino también por fines sociales, culturales y educativos, entre otros.

Según Scolari (2013), Lugo Rodríguez (2016) y Masanet (2019), el adjetivo transmedia fue acompañando de a poco al sustantivo aprendizaje (transmedia learning o transmedia education). El propio Jenkins, cuyas investigaciones no se limitan a las producciones de los fans o las tensiones entre la industria de los medios y las culturas colaborativas (Jenkins, 2003, 2006; Jenkins, Ford y Green, 2013), ya había realizado aportes para comprender cómo se expresan esas culturas en entornos juveniles y cómo pueden ser recuperadas desde una perspectiva educativa (Jenkins et al, 2009; Jenkins, 2010; Jenkins, Ito y boyd, 2015). En un texto publicado en 2010 Jenkins delineaba un posible cruce entre el transmedia storytelling y las prácticas educativas a partir de modelar el uso efectivo de las diferentes plataformas mediáticas en el aula, en la convicción de que cada estudiante aprende mejor a través de diferentes modos de comunicación, por lo cual se puede reforzar lo que se comunica a través de palabras o textos escritos con soportes visuales o actividades. Si bien reconoce que los principios de las narrativas transmedia no son trasladables automáticamente al ámbito educativo, propone renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje recuperando algunos aspectos de esas prácticas que se exploran otras dimensiones:

La narrativa transmedia (transmedia storytelling) es solo una de las posibles lógicas transmedia, las cuales también podrían incluir las marcas transmedia (transmedia branding), la actuación transmedia (transmedia performance) y el aprendizaje transmedia (transmedia learning). Seguramente habrá cierta superposición entre estas diferentes lógicas transmedia, pero también diferencias. No dudo que algunos principios se mantengan, pero debemos tener en cuenta que también puede haber otros principios, básicos para la enseñanza/aprendizaje transmedia, que no serán explorados si simplemente tratamos de adoptar para este espacio lo que ya sabemos sobre el entretenimiento transmedia (Jenkins, 2010: 67).

Según la autora, la definición de Jenkins incluye solo la forma en la que se producen, difunden y distribuyen las ficciones de NT, y no atienden a la lógica cultural de la recepción de los fans, así como otras manifestaciones de recepción participativa, por lo cual también en

contextos de cultura o educación se hace necesario hablar de usuarios, participantes, aprendices o co creadores, más que de consumidores; y que no tienen por qué abarcar solo a la ficción, siendo esto importante para el contexto educativo en el que hay asignaturas como historia u otras materias en las que se analizan acontecimientos y eventos cotidianos del mundo. Estos conceptos amplían la definición de narrativa, llegando a abarcar nuevas formas de construirse y manifestarse facilitadas por las características de la narrativa digital: la no linealidad, narrativa interactiva, producción colaborativa, narrativa colectiva, lógica multimedia, hipermedia o transmedia (Lugo, 2012). En este sentido, una definición de NT más apropiada a los fines educativos y vistas como fenómeno sociocultural sería:

Proceso en el que los productores de la historia dispersan sistemáticamente los elementos de ésta, a través de diferentes medios y plataformas, de acuerdo con un propósito de comunicación determinado; y por su parte, los receptores de la historia interactúan con ella de diversas maneras y en diversos grados propuestos y diseñados por los productores, o bien, determinados por los miembros de la audiencia cuando deciden involucrarse activamente siendo colaboradores en la historia, comentaristas, críticos, modificadores, distribuidores, fans, jugadores o una combinación de estos roles (2016; 52).

Finalmente, para Molas Castells (2018), el mundo de las narrativas transmedia se materializa en diferentes medios, plataformas y lenguajes digitales y analógicos, donde se presenta una historia en la que se interrelacionan diversas líneas argumentales, momentos, lugares y personajes. Desde cada uno de esos medios, una misma narración '-generalmente desde diversos lenguajes- puede ser difundida y extendida en la medida que la complejidad de la historia y sus producciones así lo permitan, siendo lo interesante de ello que cada medio o plataforma puede aportar un hilo diferente o específico de la historia en diferentes momentos y tiempos:

Una historia dispersa en diferentes medios, pero que mantiene coherencia y consistencia en cada una de sus partes y la unión de todas ellas. Cada uno de los medios es una pieza de distinto tamaño y formato que permite ver una parte, pero que con todo el puzle completo nos da la visión holística para ver y comprender el mundo narrativo en su totalidad (2018: 30).

La autora advierte que, para tener una comprensión global del argumento, es necesario integrar y hacer converger cada uno de los aportes que se realizan desde los diferentes medios desde un componente activo de las audiencias, para de esta forma lograr una comprensión integral de la historia. Lo interesante del papel de las audiencias, no es solo la unificación de dicha información, sino fundamentalmente su papel productor en la medida que desde dicha apropiación del contenido puede ampliarlo y modificarlo, creando materiales alternativos a los existentes o producidos por los productores originales (Molas Castells, 2018) .

2.3.1. Características de las narrativas transmedia

Siguiendo la descripción realizada por Molas Castells (2018), a pesar de las diferencias y matices en cuanto al mundo narrativo descritos por los autores anteriormente mencionados, existen para la autora algunas características que definen a las narrativas transmedia, de ficción o de no ficción, actuales:

- A. *Convergencia*: tiene que ver con unir en un mismo punto los diferentes hilos narrativos explicados a través de diferentes medios, lenguajes y plataformas. Es el proceso de juntar las distintas informaciones distribuidas en diversos medios y momentos para interpretar o construir el argumento de la historia, para que el lector o consumidor fluya de un medio al otro sin perder el hilo conductor de la convergencia. Ello incluye a la cultura participativa, ya que la participación es la actitud que caracteriza al consumidor - prosumidor, en la búsqueda de los fragmentos de la historia a través de diferentes canales mediáticos de forma colaborativa con los demás, y de esta forma vivir una experiencia más rica y significativa. La convergencia de medios conduce a hablar de la ecología de medios, en tanto todo debe hacerse desde una perspectiva sistémica que no permita perder el hilo conductor de la historia al distribuirse por diferentes medios, plataformas y lenguajes. En este sentido, cuando hablamos de convergencia no lo hacemos solo desde el plano material, sino también desde el plano cultural y conceptual, ya que no se trata de concluir solo piezas y medios, sino de construir significado. Ello es importante para el diseño y la forma en la que se presenta, ya que más allá de que su composición necesite de la confluencia de diferentes medios, toda narrativa debe respetar las características estructurales y básicas de cualquier relato.
- B. *Ubicuidad*: la idea de ubicuidad tiene que ver con el cuándo y dónde se consumen las narrativas transmedia, es decir, con el espacio y el tiempo donde se desarrollan. La ubicuidad conlleva un acceso continuo a la información y la localización desde donde las audiencias reproducen y construyen el mundo narrativo, transformando la experiencia transmedia no en una práctica aislada sino interconectada con la vida de las personas, que no puede experimentarse de una sola vez o un solo medio. Cada aportación que se hace al mundo narrativo se realiza desde diferentes sistemas de significación y medios, y cada uno lo hace con lo que mejor sabe hacer según sus posibilidades y características. Cada medio cuenta con un espacio de experimentación, donde los diferentes espacios dejan de ser elementos incidentales de la historia y pasan a ser parte de la construcción de significado. Este aspecto es fundamental para los diseñadores de narrativas, en tanto deben preocuparse de que estos espacios contribuyan a la historia, haciendo que el diseño se enfoque en una lectura de las audiencias y conocer cómo activar los diferentes mecanismos de participación.
- C. *Actividad*: es justamente lo que define la participación activa de los consumidores en el proceso interpretativo y constructivo que realizan en la experimentación sobre el mundo narrativo que llevan a cabo. En las narrativas los usuarios dejan de ser espectadores pasivos para transformarse en productores en un doble sentido: por un lado, buscan y recolectan información, de decodificación y construcción de significados; y por el otro y como consecuencia de lo anterior, producen y crean contenido. Este doble proceso debe

ser promovido desde las posibilidades del diseño de las narrativas transmedia, en cuanto a las posibilidades reales de participación se les da a las audiencias.

Las actividades que generan las audiencias transmedia incluyen la apropiación del relato de la historia que permita comprenderla y significarla; y al mismo tiempo la participación y la colaboración para conseguir una experiencia más rica, entendiendo por participación el hecho de acceder a los medios e interactuar con el contenido desde las diferentes plataformas y explorar las historias decidiendo y modificando (ya sea votando, aportando ideas, participando, debatiendo o produciendo), o hasta elaborando materiales que aporten contenido al ya existente. Esto se vincula al concepto de inteligencia colectiva descrito por Pierre Levy (2003), poniendo sobre el tapete la idea de compartir y construir significado colectivamente. En la narrativa transmedia, la inteligencia colectiva posibilita unir fuerzas y completar objetivos que puedan resolver los enigmas que aportan las historias en sus relatos, lo cual se materializa poniendo en práctica actividades de producción y evaluación de contenidos, lo que genera que el propio relato se vaya modificando y ampliando.

Lo interesante de las tres características enumeradas es que cada una de ellas resulta fundamental para pensar y llevar a cabo el diseño, la presentación y el consumo de una NT, esto es, una situación donde convergen diferentes medios y sistemas de significación, un relato que permite traspasar las fronteras espaciales y temporales, un contexto que determina la interpretación, y unos destinatarios y/o audiencias que tienen un posicionamiento activo dentro de la historia, desde sus aportes, participación y colaboración activa, tanto en la construcción de significados como en la elaboración de materiales ampliatorios que muchas veces rediseñan la estructura producida por la propia narrativa.

2.4. Diseño de narrativas transmedia

2.4.1. Teorías y conceptos de diseño transmedia

La proliferación de producciones transmedia de los últimos años ha motivado el desarrollo de investigadores y profesionales dedicados a investigar cómo debe generarse el diseño transmedia. Christy Dena (2009), Jeff Gómez (2010), Gary Hayes (2011), Robert Pratten (2011), Andrés Felipe Gallego (2011), Acuña y Caloguerea (2012), Lugo Rodríguez (2016), Carlos Scolari (2013) son algunos de los autores de referencia. El denominador común de todas ellas en lo referido a las premisas del diseño transmedia se resume en cuatro elementos capitales para la creación de las experiencias transmedia: la construcción de mundos más que la narración de una historia; la elección de plataformas y soportes para su diseminación; los mecanismos de inmersión – participación - co-creación de las audiencias; y las estrategias de ejecución y explotación y su modelo de negocio.

A continuación, se describirán los grandes rasgos de cada una de estas teorías a los fines del propósito de esta investigación.

Christy Dena (2009), en *Transmedia Practice: Theorising the Practice of Expressing a Fictional World across Distinct Media and Environments* (2009), en su estudio sobre el diseño y

la implementación de proyectos transmedia, propone una taxonomización ideal de tipos de transmedia donde describe dos modelos distintos (aunque no absolutos ni completamente separados) engarzados con los fenómenos transmedia intracomposicionales y los fenómenos transmedia intercomposicionales. Los fenómenos transmedia intracomposicionales, son proyectos transmedia en sí mismos, donde hay una gran coherencia narrativa y una fuerte dependencia entre las partes. Para describir la relación entre las partes una historia completa está expresada a través de distintos medios de modo que hace que cada plataforma mediática sea el equivalente a un párrafo, miembro o unidad. La composición narrativa es la suma de los distintos medios que suele estar dirigida o supervisada por un mismo autor o equipo. Por otro lado, los fenómenos transmedia intercomposicionales son proyectos que son transmedia por la relación entre distintos trabajos. En ellos no hay una sola macrohistoria que integra otras, sino que cuenta con varias composiciones creadas por distintos autores. Cada parte del proyecto es una composición en sí misma y la composición global cuenta con distintos puntos de entrada. En ambos casos, lo importante no es lo que tenga que decir la relación estructural, sino en qué medida cada composición trata de ser parte del proceso de creación de sentido. Por ello, el valor interpretativo de estos modelos no recae sólo en identificar a qué tipo de fenómeno pertenece un determinado proyecto transmedia, sino de qué modo se relacionan todas las producciones y lenguajes (oficiales o no oficiales) de un universo narrativo (Dena, 2009).

Jeff Gómez (2010), CEO de Starlight Runner Entertainment, una empresa radicada en Nueva York y dedicada a la creación y producción de franquicias transmedia, utiliza la metáfora de la narrativa sinfónica para hablar del desarrollo transmedia. La interpretación individual de cada instrumento-medio puede generar cosas bellas, pero hacerlos sonar juntos con la dirección correcta nos lleva a toda una composición-narración sinfónica.

El modelo de Gary P. Hayes, en *Cómo escribir una biblia transmedia* (2012), es un documento que recoge los elementos narrativos y de diseño claves para el desarrollo de una experiencia transmedia: las propiedades intelectuales, las reglas de engagement, las funcionalidades y diferentes técnicas a través de múltiples plataformas, y una visión general del plan de negocio/marketing. Fue creada para ofrecer una guía de mejores prácticas para el pensamiento, la planificación, la documentación y los materiales de apoyo necesarios en el desarrollo de proyectos transmedia a través de múltiples plataformas de medios, dirigida fundamentalmente a quienes los producen.

El modelo creado por Robert Pratten en *Getting Started in Transmedia Storytelling: A Practical Guide for Beginners* (2011) para el diseño de un proyecto transmedia, contempla los siguientes componentes (interrelacionados todos entre sí): Story; Experience; Audience; Platforms; Business model; Execution. "The goal is to get all six components working in harmony together – supporting and reinforcing each other" (Pratten, 2011: 4). Estos elementos son los que conforman los estadios, de una u otra manera, al realizar una biblia transmedia.

Desde Colombia, Andrés Felipe Gallego, en su trabajo *Diseño de narrativas transmediáticas: guía de referencia para las industrias creativas de países emergentes en el contexto de la cibercultura* (2011) considera que no existe un modelo único de creación de narrativas transmediáticas, aunque encuentre coincidencias sobre sus requerimientos esenciales (un mundo, una historia, personajes y la selección de plataformas acordes con las características de la producción). Por lo que para describir ese proceso presenta distintas perspectivas

metodológicas a partir de las reflexiones de varios autores y profesionales de la industria transmedia.

De Monello (2010) recupera su propuesta metodológica en cuanto al desarrollo transmedia desde cinco principios: 1) Diseñar para experiencias comunitarias ya que reaccionan mejor cuando comparten en un espacio, una historia; 2) Volver los proyectos tangibles estableciendo conexiones directas con el mundo real que promuevan la creación de comunidades; 3) Motivar el descubrimiento en el seno del fandom; 4) Hacer del diseño algo personal vinculándolo con los referentes culturales de la comunidad en la que se interviene; 5) Crear un mundo más grande que sus personajes con el establecimiento de guías de conexión que motiven un crecimiento permanente. (Gallego, 2011:47).

De Lance Weiler (2010) describe las premisas del diseño transmediático a partir de seis acciones: 1) Tomarse el tiempo para evaluar la historia que se quiere contar; 2) Responderse a sí mismo las preguntas difíciles, tales como ¿Es esta la forma indicada para contar una historia? ¿Por qué las personas se van a interesar?; 3) Plantear su punto de vista, caracterizando el relato con la implementación de personas y temas que reflejan su propia identidad; 4) Pensar en cómo mostrar, más que contar, dejando espacios a los públicos para generar preguntas e indagar sobre sus resultados; 5) Facilitar las condiciones para que las audiencias se conviertan en colaboradores; 6) No dejar que las posibilidades de interacción con la tecnología sean más importantes que el desarrollo de la historia. (Gallego, 2011:46).

Por último, de Ian Ginn (s.f.) describe el proceso de creación del proceso de un proyecto transmedia de la siguiente forma: 1) Crear una descripción del proyecto, generando una estructura robusta; 2) Crear un mundo, narrativas, elementos para compartir, personajes y temas (representación de conflictos personales); 3) Diseñar y planear mecanismos de compromiso y participación de las audiencias con llamadas a la acción en línea y el mundo real. 4) Especificar medios y tecnologías, incluidos juegos, dispositivos móviles y la red.; 5) Prepararse para los negocios creando presentaciones y pilotos, entendiendo los derechos, deberes y licencias. (Gallego, 2011:46).

En líneas generales, su propuesta resalta la necesidad de generar un mecanismo de diseño que maximice el papel del público en las decisiones creativas sobre los medios, que valore las características de la historia y la necesidad de generar espacios para que las audiencias se involucren con la cultura participativa, ya que el éxito de una producción transmedia depende de la capacidad de la historia para trasladarse entre plataformas y las audiencias. Su propuesta de diseño remarca la creación de detalles que provengan tanto de los personajes como del espacio ficcional, convirtiendo al transmedia producer en un constructor de la experiencia transmediática que sabe cómo crear dimensionalidad en estos elementos para ayudar a que la audiencia genere un vínculo estrecho con los contenidos y quiera ser parte del mundo narrativo. No basta con que el contenido se base en una única visión del mundo narrativo, evitando fracturas y disrupciones, porque al final la construcción exitosa de cualquier proyecto transmedia se obtiene gracias al vínculo de credibilidad que se establece con el público (Gallego, 2011).

Fernando Acuña y Alejandro Calogueria, en su “Guía para la producción y distribución de contenidos transmedia para múltiples plataformas” (2012), realizan un análisis de los orígenes del concepto transmedia desde los cuales presentan algunos los pasos y elementos a tener en cuenta para la producción de contenidos transmediáticos. Según los autores, para construir una narrativa transmedia existe una condición mínima y principal que es que el mundo o universo

narrativo el cual soporta la creación de diversas historias o extensiones del producto principal, la cual debe tener alcance, profundidad y escalabilidad. Resaltan, además, el papel del produsuario, ya que con las nuevas tecnologías el produsuario se vuelve un público activo, que se informa, opina, escucha, recomienda, influye y genera contenido, además de querer busca pertenecer a una comunidad que lo identifique. También remarcan que el perfil básico de los nuevos públicos son los llamados “multitarea”, que buscan resultados inmediatos y son más fáciles de seducir por la imagen que por el texto, además de poseer una identidad digital.

A partir de ello, proponen la centralidad del diseño y la necesidad de crear NT desde una propuesta de diseño basado en el usuario, quienes participan del diseño, desarrollo y evaluación de las experiencias transmedia. Proponen para ello la creación de experiencias donde el productor de contenido transmedia sea capaz de crear algo verdaderamente valioso para las personas y que sustituya por completo a la experiencia previa, para lo cual introducen el concepto de creatividad para que dicha experiencia pueda ser recreada, proponiendo algunas ideas que contribuyan a su desarrollo. Proponen, además, una selección adecuada de los medios o plataforma a utilizar, entendiendo por plataforma adecuada aquella que mejor se adapte al proyecto y a las posibilidades de la producción. Por último, remarcan que para que la experiencia sea exitosa, se necesita también del compromiso del usuario, para lo cual enumeran algunas etapas de compromiso para llevar a cabo en el desarrollo de la experiencia (descubrimiento, experiencia y exploración), ya que crear contenido sin tener en cuenta las etapas de compromiso puede llevar a que el usuario no tenga una relación satisfactoria con los contenidos.

Por su parte, Lugo Rodríguez en: *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización* (2016), intenta proveer un marco conceptual para realizar narrativas transmedia en contextos educativos estudiando el proceso creativo y de conceptualización desde el punto de vista de los diseñadores y productores de NT para la promoción de la transalfabetización. Para ello, propone que uno de los cambios importantes en las tendencias de los estudios sobre NT es observar el diseño narrativo desde la construcción de mundos en lugar de historias, a partir de lo cual ha establecido algunas estrategias para la construcción de mundo, como el texto madre mothership (Jenkins, 2009) y las estrategias de expansión.

Por último, en la obra *“Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan”*, Carlos Scolari (2013) recogiendo los postulados de Pratten (2011), explica y fundamenta los componentes más importantes para el diseño de un proyecto transmedia que serán analizados a continuación.

2.4.2. Componentes de un proyecto transmedia

Tal como postula Scolari (2013) retomando de Pratten (2011), la realización de un proyecto transmedia no es un proyecto lineal, sino interactivo donde intervienen aspectos de modificación, refinación y mejoramiento, integrado por diferentes componentes. A continuación, se enumeran los diferentes componentes para el diseño de un proyecto transmedia nativo propuestos por el autor:

- Historia / Contenido / Narrativa o Construcción de mundo
- Experiencia

- Audiencias
- Medios / Plataformas
- Modelo/s de negocio/s
- Ejecución

1. La historia / contenido / narrativa: la construcción de mundos

Tanto Pratten (2011) como Scolari (2013) refieren a la historia y sus elementos fundacionales como el género, personajes, tiempo y lugares. Trasladado esto al aspecto no ficcional, implica dar cuenta de la temática del proyecto y cómo se expandirá, identificando el tipo de proyecto transmedia que se quiere realizar.

En este sentido, el diseño de un proyecto transmedia exige la construcción de un mundo, más que la narración de una historia. Desde su concepción, el equipo de diseñadores debe plantearse cuál va a ser el mundo en el que se va a desarrollar la historia. Como explica Jenkins (2006, 2008), el transmedia es el arte de construir mundos (Worldbuilding), por eso la historia más adecuada para un proyecto transmedia es una historia con múltiples personajes y ambientada en un mundo que no se agote en una sola aventura, sino susceptible de ser el escenario de muchas aventuras, como una historia compleja y atrapante. El Worldbuilding es para Jenkins (2009) la diferencia esencial entre las narrativas transmedia y otras narrativas. Esta no se opone a la narrativa basada en argumentos o personajes, sino que los incluye.

Según Scolari (2013), el mundo narrativo transmedia debe tener una estructura compleja y lo bastante grande como para que el participante pueda explorarlo. De esta manera es posible satisfacer los requerimientos de los usuarios para que quieran conocer todo el universo narrativo y contener a los que solo quieren recorrer una parte e imaginar el resto. Por ello propone tres principales componentes del mundo narrativo: el lugar (geografía), el tiempo (historia) y los personajes y sus relaciones. Al cual agrega un cuarto elemento, que son los espacios. Un mundo narrativo debe contener espacios vacíos (o lagunas narrativas) para que puedan ser expandidos transmedialmente o completados por el usuario, y el relato de la historia se transforme en un buen relato.

En este sentido, el autor enumera algunas preguntas claves, que considera fundamentales para construir un buen relato.

- ¿Qué queremos contar? y ¿Cómo vamos a contarlo?
- ¿En qué tipo de discurso no ficcional se centrará?
- ¿Qué contenido se quiere mostrar y cómo se entregará el mismo?
- ¿A qué género pertenece la obra?
- ¿Quiénes serán los personajes principales? ¿Qué quieren los personajes? ¿Qué relaciones mantienen entre ellos?
- ¿Dónde estará ambientado el relato? ¿En qué tiempo?
- ¿Será un mundo narrativo totalmente ficcional o incluiremos componentes reales?
- ¿Qué tipo de estructura narrativa proponemos? ¿Será una serie, un serial o piezas textuales autónomas?

2. Experiencia

Para Scolari (2013) una cosa es producir contenidos para ser consumidos por un lector o televidente, y otra diseñar una experiencia transmedia. Por ello se pregunta cómo se diseña una experiencia transmedia rica que entusiasme a los consumidores, teniendo en cuenta que cada medio o plataforma de comunicación genera diferentes experiencias —cognitivas, emotivas, físicas. Por ello propone facilitar la vivencia de una experiencia transmedia enriquecedora donde los relatos se piensen como historias más flexibles y abiertas que las tradicionales e involucren a las audiencias. Las experiencias más exitosas de transmedia storytelling nos demuestran que es posible mover a los espectadores de sus sillones y sumergirlos en una historia misteriosa o hacerles vivir inolvidables experiencias narrativas transmedia.

Propone entonces, tener en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de experiencia narrativa transmedia queremos que vivan nuestras audiencias?
- ¿Qué tipo de participación buscamos? ¿Cómo afectará esa participación al relato?
- ¿Cómo se gestionará la participación de los consumidores?
- ¿Qué control tendrán los consumidores sobre el relato?
- ¿Queremos que la experiencia quede limitada a los medios/plataformas de comunicación o se extienda también al mundo real?

3. Audiencias

Como bien menciona Scolari (2013) “cualquier contador de historias sabe que gran parte de su éxito depende del conocimiento de sus audiencias” (p. 84). La inocencia y pasividad del espectador-consumidor ha sido dejada de lado, los sujetos están más formados mediáticamente, solicitan narraciones que sean capaces de retar sus habilidades como audiencias y poder ser introducidos en el proceso narrativo y quedar vinculados y comprometidos al mismo tiempo, aspirando a ser partícipe de forma activa en las producciones.

Para Pratten (2011), el usuario tendrá participación en la historia a nivel autoral pudiendo modificarla, y Jenkins (2003) afirma que un buen personaje sostiene múltiples narrativas mientras un buen mundo sostiene múltiples personajes y sus historias, y por tanto sostiene una marca transmedia.

Es por ello que todo proyecto transmedia debe estar obligado a incluir un apartado dedicado a los contenidos generados por los usuarios, para motivar la participación y la creación de las audiencias. “El texto transmedia opera como una totalidad, crea oportunidades para los participantes en diferentes niveles y el placer que produce su interpretación es transversal. En este entorno los fans se convierten en guardianes del mundo narrativo: ellos gestionan gran parte de las informaciones y son los principales evangelistas que llevarán la palabra a los confines de la audiencia” (Scolari, 2013:85).

Según la investigadora y productora australiana Christy Dena - retomado de Scolari (2013), para involucrar a las audiencias se debe implementar tres fases:

- Detonación: fase que prepara y motiva la participación de la audiencia.
- Remisión: en la cual se brinda toda la información para que la audiencia pueda participar.
- Recompensa: se reconoce el trabajo de las audiencias y se las premia.

Preguntas claves para la correcta selección de las audiencias según Scolari (2013):

- ¿Quiénes conforman nuestra audiencia? ¿Es un grupo homogéneo o no?
- ¿Con qué tipo de experiencia narrativa transmedia están dispuestos a cooperar y participar?
- ¿Qué control sobre la historia le daremos a las audiencias?
- ¿Qué tipo de compromiso se busca en cada audiencia? ¿Inmediato? ¿A largo plazo?

4. Medios / plataformas

Toda historia comienza en un medio y fluye de un espacio mediático a otro. Por ello cualquier equipo de diseño debería disponer de una visión amplia del despliegue transmedia, determinando dónde, cuándo y cómo se expande la narrativa, desde el aprovechamiento de las características específicas de cada medio y teniendo en cuenta que cada medio o plataforma genera diferentes experiencias con los usuarios (Scolari, 2013).

Pratten (2011) crea una tabla comparativa de las plataformas, haciendo hincapié en que estas se refieren a la combinación de medios más tecnología. Por ejemplo, Youtube y Vimeo son plataformas para subir video, pero son distintas en sí. Lo mismo con un libro publicado, el consumo será distinto si se vende vía Kindle o es un libro impreso. A partir de lo cual recomienda observar las fortalezas y debilidades de cada plataforma y cómo estas se combinan para su uso, remarcando la importancia de calendarizar y sincronizar el uso de las plataformas.

Por último, se enumeran las preguntas claves propuestas por Scolari (2013):

- ¿Qué nos ofrece cada medio/plataforma?
- ¿Qué medio/plataforma se adapta mejor a la experiencia que queremos crear?
- ¿Es un medio/plataforma que aporta algo a la NT o simplemente está de moda?
- ¿Comenzaremos por un medio masivo para después pasar a las plataformas colaborativas? ¿O seguiremos el camino inverso?
- ¿Comenzaremos por contenidos virales y gratuitos para después pasar a contenidos de pago? ¿O seguiremos el camino inverso?

5. Múltiples vías de negocio

La novedad en los modelos de creación de proyectos transmedia se encuentra en una forma de inversión clásica que se ha reinventado: se llama crowdfunding y no es otra cosa que la continuación adaptada a los nuevos tiempos del mecenazgo, en cuanto a los aportes de pequeñas y muchas aportaciones individuales. En el marco del transmedia, el modelo de crowdfunding permite que los fans puedan involucrarse en el proyecto como pequeños productores, lo que a su vez genera mayor implicación en la historia en una retroalimentación mutua.

En función de ello, Scolari (2013) propone las siguientes preguntas claves:

- ¿Cuál es el modelo de negocio que mejor se adapta a nuestro proyecto?
- ¿Se utilizará un único modelo de negocio o se irán alternando a medida que el proyecto se desarrolle?
- ¿Es un proyecto que exige una gran inversión inicial o puede ir creciendo poco a poco?

- En caso de elegir un sistema de pago, ¿cuánto están dispuestos a pagar los consumidores por los contenidos? ¿Se podrán suscribir o deberán pagar por ellos de forma separada?
- En caso de elegir un sistema de patrocinio, ¿cuáles son las marcas que mejor sintonizan con los valores del mundo narrativo?
- En caso de elegir un sistema de crowdfunding, ¿cuál es la mejor plataforma para obtener y gestionar los micropagos?

6. Ejecución

Esta etapa representa la implementación del proyecto, para lo cual se tomará en consideración al equipo de trabajo.

Un proyecto transmedia debe contar con un grupo mínimo que involucre a varios perfiles profesionales. La extensión de este equipo depende en gran medida de la envergadura del proyecto y de la cantidad de medios/plataformas que pretende integrar: Productor ejecutivo, Productor transmedia, Coordinador de guionistas o director creativo.

Por otro lado, por cada medio/plataforma se debe incorporar:

- ★ Productor
- ★ Guionista
- ★ Director creativo
- ★ Personal técnico específico de cada medio/plataforma
- ★ Director de marketing
- ★ Community manager

El productor transmedia aparece como la figura central de un dispositivo de creación que engloba a profesionales de los más diferentes ámbitos artísticos y creativos, siendo el encargado de coordinar los diferentes equipos de trabajo, el diseño de las expansiones y la gestión del desenvolvimiento del mundo narrativo.

Por último, se explicitan las preguntas claves que propone Scolari (2013):

- ¿Cuál es la mejor secuencia de lanzamiento de los contenidos?
- Los contenidos ¿deben ser presentados en una secuencia precisa o se puede alterar su orden de lanzamiento?
- ¿Comenzaremos con contenidos de pago o gratuitos? ¿Construiremos una nueva audiencia o aprovecharemos una ya existente?
- ¿Qué figuras profesionales formarán parte del equipo transmedia? ¿Quiénes serán miembros permanentes?
- ¿Quiénes serán colaboradores externos?

2.5. Narrativas transmedia para la Educación Media y Superior

El material privilegiado para la educación formal históricamente fue el libro de texto, dando cuenta de la preponderancia del formato textual en la propuesta pedagógica. Para la educación básica era el “manual” el que definía la secuencia didáctica, así como actividades escritas que el alumno debería realizar para dar cuenta de su aprendizaje; y en la educación superior el conjunto de textos que forman parte y se incluyen en “la materia” (Odetti, 2013).

Pero desde hace varias décadas, la recuperación de los fundamentos constructivistas y socio históricos, los desarrollos tecnológicos, la proliferación de dispositivos tecnológicos, los avances en la educación en línea y las políticas vinculadas al aprendizaje con tecnología, los entornos personales de aprendizaje y realidad aumentada, así como los aportes del aprendizaje ubicuo, sentaron las bases para el diseño de alternativas que pusieron en cuestionamiento el rol de los materiales didácticos que conocíamos hasta entonces, introduciendo cambios en las instituciones educativas que conocíamos hasta entonces, así como a la educación en general, a la cual se hace imposible pensar hoy sin la incorporación de las nuevas tecnologías (Schwartzman y Odetti, 2010).

De allí la intención, y el desafío al mismo tiempo, de incluir a las narrativas transmedia como propuesta pedagógica para la educación media y superior, teniendo en cuenta que las mismas se presentan como una herramienta facilitadora que ofrece a los estudiantes oportunidades para aprender desde actividades tanto formales como no formales, intrínsecas como extrínsecas, integrando al ámbito educativo estrategias propias del ámbito informal o no formal (Salen y Zimmerman, 2004), ofreciendo según Ferrarelli (2015) un “modo plural y encuadre participativo en que se crean contenidos y se definen las posiciones de los sujetos intervinientes” (p.9), que ofrece un enfoque transversal y “des-jerarquizado” de relación con el saber y la producción de conocimiento que se genera tanto dentro como fuera de la escuela.

Siguiendo con las ideas de la autora, las narrativas transmedias pueden ser pensadas como mirada y como enfoque desde tres planos diferentes: 1) por un lado, desde su relevancia pedagógica en la medida que abren la posibilidad de situar al alumno en el centro del trabajo productivo. 2) por otro lado, su significación sociocultural en tanto trata de un tipo de creación “desde abajo” donde las prácticas son dispersas y confrontan y disputan poder de convocatoria a instancias más predominantes de comunicación y distribución de mensajes. 3) por último, su estatuto epistemológico, en la medida que el transmedia, como práctica que excede la creación ficcional, es en sí mismo una construcción colectiva donde el conocimiento se crea, se comparte y se amplía en el trabajo con otros (Ferrarelli, 2015).

Ya Jenkins (2003) y Scolari (2013) señalan la naturaleza colectiva y diversificada de las narrativas transmedia, en tanto involucran la colaboración activa de los usuarios en la expansión del relato sobre una superficie variada de formatos y plataformas web 2.0, desde las cuales se generan los múltiples puntos de ingreso a las historias (Ferrarelli, 2015). Ese potencial interactivo e inmersivo de las narrativas transmedia, sumado a la diversidad de soportes y medios que da lugar a la múltiple interacción entre los usuarios, resulta atractivo para los estudiantes, jóvenes y adultos, posibilitando entornos de aprendizaje cercano a su vida cotidiana (Villegas, 2013) que resulta interesante recuperar como propuestas educativas para el nivel medio y superior.

Pero dicha incorporación no puede hacerse desde un punto de vista meramente instrumental. Ello implica entender y analizar a las tecnologías desde una perspectiva cultural y

relacional que evite reducirlas a meros instrumentos técnico-funcionales. Burbules y Callister (2001) motivan esta diferenciación entre la concepción de tecnologías como herramientas y la idea de una tecnología relacional -de inspiración vigotskiana- que se modifica desde su uso y transferencia, postulando que las mismas deben ser entendidas a partir de sus efectos transformadores. Las tecnologías forman parte de una trama política y didáctica que escapa a la preeminencia de enfoques instrumentales, y su incorporación en las prácticas de enseñanza potencia y facilita la construcción del conocimiento y el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Esto permite comprender por qué ni las tecnologías de la información y comunicación (TIC), ni las narrativas transmedia, garantizan en sí mismas la construcción del conocimiento o procesos de reflexión, problematización y producción por parte de los estudiantes (Alonso y Murgia, 2018). Se requiere siempre de la orientación y la guía del docente, de consignas claras que pongan en juego la realidad de los alumnos y sus competencias, desde el abordaje de estrategias de enseñanza que logren vincular los contenidos curriculares en el marco de un trabajo participativo y colaborativo.

Como bien expone Scolari (2018:7): “los adolescentes están haciendo muchas cosas con los medios, desde jugar a videojuegos con amigos hasta escribir fan fiction, compartir fotos en Instagram, ver y subir vídeos a YouTube, o participar en eventos del “mundo real” dedicados a sus personajes e historias favoritos”. Por ello toda propuesta transmedia con fines educativos debe poder orientar esa producción, para trasladarla a las aulas y vincularla a proyectos curriculares específicos.

La pregunta que surge entonces es, ¿qué características debería tener una propuesta transmedia con fines educativos, aplicable al nivel medio y superior?

La Dirección de Educación Superior de Formación Docente Prov. de Buenos Aires, en un trabajo titulado: “Las narrativas transmedia en el ámbito educativo Aportes para pensar estrategias en la Educación Superior” (2019), presenta un proyecto pedagógico de narrativa transmedia que incluye las siguientes etapas:

- Definición de propósitos educativos: allí se establecen los propósitos de trabajo a desarrollar, desde los contenidos a abordar y el contexto socioeducativo en que se enmarca.
- Definición y realización de los guiones transmedia: dichos guiones se elaboran desde la participación de alumnos y docentes de diversos espacios, estableciendo a priori el recorrido de dicha expansión, los productos a generar y cómo se adaptarán desde cada lenguaje y formato al universo utilizado. Se propone que se escogerán de acuerdo con los intereses, saberes y necesidades de los alumnos.
- Organización de equipos, distribución de roles y producción de los contenidos: los mismos son elaborados por los alumnos a partir de sus propios saberes técnicos y prácticos, y la orientación docente.
- Elaboración de propuestas de difusión: las mismas se elaboran desde un diseño que contempla la interacción de consignas concretas que promuevan la participación de la comunidad y utilizando las dinámicas implícitas en los medios y TIC utilizados.

Más allá de la estructura presentada, y para lograr una verdadera transversalidad, la propuesta de la dirección propone que para diseñar proyectos de este tipo se requiere de un trabajo previo de exploración y experimentación que reconozca las características de los alumnos, sus intereses, y la puesta en común de los contenidos que se desarrollarán en los distintos espacios curriculares, logrando expandir los conocimientos en lenguajes y soportes que

contribuyan a la apropiación del saber en base a acuerdos que permitan encarar una propuesta integral que se mantenga en el tiempo.

Para ello propone a los talleres integradores con los que cuenta la formación docente inicial, como espacios propicios para la planificación, ya que promueven el intercambio y el diálogo entre docentes, alumnos y espacios curriculares, además de generar encuentros periódicos a lo largo del ciclo lectivo. En dicho espacio se propone la posibilidad de desarrollar una estrategia transmedia que recupere la voz de todos los actores, desde la convergencia comunicativa y tecnológica donde los lenguajes dialogan entre sí en un contexto de alta interactividad y transmediación (Ambrosino, 2017).

Además de la propuesta de los talleres, en el documento se enumera una síntesis de algunos aspectos que, para la dirección, otorga a las narrativas transmedia aplicadas al ámbito educativo un sinfín de beneficios que potencia la enseñanza y práctica docente, así como los aprendizajes. En este sentido, se expone que las narrativas transmedia deben (2019):

- Propiciar un rol protagónico a los alumnos, utilizando la creatividad como motor para la producción desde la exploración de sus propias inquietudes, gustos e intereses que permita expandir el universo narrativo, siendo fundamental para ello el conocimiento profundo de los contenidos.
- Partir de los propios contextos en los que los alumnos se sienten familiarizados, haciendo de sus saberes una forma de producir conocimiento y trasladarlos a lógicas de la formación formal logrando un abordaje de contenidos de forma más participativa.
- Contribuir a una propuesta de formación situada, contextualizada y atenta a los nuevos modos de producción y circulación de sentidos, así como a las lógicas de conocimiento y apropiación.
- Representan una forma concreta de pensar la educación como eje transversal a cualquier área curricular, poniendo a las nuevas tecnologías de la disposición de saberes diversos en proyectos que permiten su articulación.
- Promover un encuadre, un punto de vista, forma de contar o estilo narrativo asociada a objetivos previamente definidos.
- Favorecer el trabajo colaborativo y en equipo, delimitando roles que permiten explorar y explotar las habilidades y competencias digitales y comunicacionales de los alumnos.

Si bien la propuesta de la Dirección fue pensada para Nivel Superior, se considera que las etapas y postulados que propone también pueden ser factibles de implementar en el nivel medio.

A grandes rasgos, todo lo anterior permite considerar que las NT se presenta como una propuesta interesante para los niveles educativos medio y superior, en tanto pueden ser pensadas desde varias aristas:

- ★ Por un lado su valor pedagógico, en tanto permite que ingresen a la escuela prácticas que ya desarrollan los y las jóvenes en sus espacios extraescolar, y la mismo tiempo, acepta propuestas didácticas flexibles que hacen más fácil la atención frente a la diversidad en el aula y estilos de aprendizaje, sus ritmos, intereses, inteligencias y contextos socio-culturales, lo cual al mismo tiempo coloca al alumno en el centro de su proceso de aprendizaje desde con acciones concretas y situadas social y culturalmente (Ferrarelli, 2015). Ello la transforma en una herramienta en permite integrar herramientas y recursos digitales y tecnológicas desde un punto de vista pedagógico, a partir de los contenidos escolares y el desarrollo de prácticas multialfabetizadoras que permiten

recontextualizar el currículum escolar para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando la oportunidad para promover escenarios de aprendizaje de nuevo tipo donde se relacionan contextos diferentes, lo cual permite conocer mejor -al mismo tiempo- las prácticas que realizan los estudiantes (Molas-Castells y Rodríguez Illera, 2017).

- ★ Por otro lado, como la más heterogénea de las manifestaciones culturales contemporáneas, ya sea por los diferentes formatos textuales a los que da lugar, sino también por los diversos posicionamientos que ofrece a los sujetos aprendices desde lo individual como lo colectivo. Su flexibilidad permite ofrecer bordes textuales contingentes y provisorios que resultan interesantes para los y las estudiantes (Ferrarelli, 2015).

2.6. Narrativas transmedia y Aprendizaje

2.6.1. Cultura de la convergencia y aprendizajes de nuevo tipo

En las últimas décadas la llamada era de la información ha generado profundas transformaciones en los diversos órdenes de la vida social. Los cambios en los procesos de comunicación en la sociedad mediática en la que vivimos han transformado los lenguajes y las herramientas de distribución de contenidos y por consiguiente la forma en la que aprendemos. Estos procesos tienen su gestación en el ambiente tecnológico creado en el seno de la web 2.0, vinculados fundamentalmente a los cambios asociados a la movilidad y la portabilidad generada por las tecnologías híbridas y su incidencia en las pautas culturales que se expresan en múltiples formas, como las nuevas maneras de comunicarnos y conocer. La evolución de la comunicación digital ha generado nuevos mecanismos de producción de información, almacenamiento, acceso y consumo, así como nuevas dinámicas entre productores y consumidores, constituyéndose en un momento de transición y transformación en el modo de operar de los medios (Jenkins, 2006). En este contexto emergen nuevas alternativas comunicacionales vinculadas a la cultura de convergencia, la cual comprende un conjunto de relaciones intertextuales de órdenes no sólo semiótico narrativos, sino también antropológicos (Jenkins, 2006).

Estos cambios dan cuenta de una revolución tecnológica que no determina lo humano ni el mundo de la vida (Castells, 2006; Latour, 2005; Lévy, 2007), sino más bien de un proceso de co-construcción en el que los sujetos inciden en la transformación de las tecnologías, y en el que éstas a su vez modifican sus modos de ser, hacer y pensar. Según Martín-Barbero (2003), la clave de este proceso está en los usos y las apropiaciones que las personas comunes producen en su vida cotidiana al relacionarse en, con y a través de los medios. Esto supone transitar de los medios a las mediaciones. El advenimiento de estas nuevas coordenadas espaciotemporales online (convergencia cultural interactiva), no sólo afecta los modos de socialización, sino que a la vez configura otros modos de razonamiento sobre el mundo y de la vida en los sujetos y los grupos.

Según Cope y Kalantzis (2009), recuperado las ideas directrices del Instituto College of Education de la University of Illinois a partir de un grupo de trabajo que desarrolló en 2006 (Chip

Bruce, Nick Burbules, Cynthia Carter Ching, Michael Peters, Vanna Pianfetti, Sharon Tettegah y Brendesha Tynes), el mundo se está transformando a gran velocidad; estamos pasando de una economía industrial a otra basada en la información y orientada por los medios. El mundo que nos rodea se hace más pequeño, y la comunicación y los medios más globales y difusos, la naturaleza de la sociedad en tanto seres humanos se está definiendo rápidamente en base a nuestra capacidad para ser consumidores, pero también productores de conocimiento. La naturaleza del conocimiento y los espacios en que es posible encontrarlo están evolucionando vertiginosamente. El desarrollo tecnológico posibilita que cualquier persona pueda producir y disseminar información, por lo que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar.

Frente a este conector, la educación se encuentra hoy en la necesidad de revisar y renovar sus formatos tradicionales de enseñar y aprender, haciendo que las políticas educativas ofrezcan oportunidades de acceso a la información y nuevas formas de interacción que independicen las prácticas educativas de los contextos espaciales y temporales que conocemos (Irigaray Fernando, 2015).

Numerosas investigaciones y debates se han generado con la finalidad de ofrecer una mirada crítica y reflexiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el uso de nuevas tecnologías digitales. La integración de estas para los procesos de socialización ha generado diversas perspectivas de pensamiento que merecen ser atendidas. Los ambientes de aprendizaje apoyados por las TIC y las plataformas interactivas permiten una participación más activa del estudiante, logrando mayor interactividad, sincronía y flexibilidad en los procesos de gestión del conocimiento (Ríos-Hernández, 2019). En este sentido, cualquier desarrollo de la educación a futuro deberá favorecer la integración de la tecnología, la colaboración, la creatividad y la autogestión de los jóvenes y adultos del presente y el mañana, para ser capaces de incorporar aprendizajes sociales que contribuyan al desarrollo de la sociedad contemporánea.

En dicho contexto, el uso de la narrativa transmedia con finalidad educativa es una de las propuestas que surge como respuesta a los desafíos que la sociedad digital le plantea a la educación. El ritmo de los cambios hace del siglo XXI sea un espacio fluido en que casi nada puede conservar su forma perdurable (Bauman, 2013) y donde la presencia de las herramientas digitales y las competencias vinculadas a la búsqueda, selección y tratamiento de la información, codificación y decodificación de mensajes multimedia expone a una necesaria reformulación de la concepción tradicional de enseñanza y aprendizaje. Ello incluye, revisar o abandonar la distinción tradicional entre aprendizaje formal e informal. Según Cope y Kalantzis (2009), la misma refleja dos aspectos de la diferencia: por un lado, dos contextos de aprendizaje, uno institucional, el otro situado en circunstancias ordinarias, como el hogar; y por el otro, dos procesos de aprendizaje, uno estructurado e intencional, el otro más desestructurado y fortuito. Ambos aspectos deberían ser revisados a la luz de las nuevas maneras o formas de aprendizajes que se están manifestando, ya sea para integrar ambos tipos de aprendizajes, así como también para darle relevancia y mayor reconocimiento al aprendizaje y las estrategias de aprendizaje informal (Scolari, 2018) que se están desarrollando.

A continuación, se describen algunas de estas nuevas formas de aprender, englobados en paradigmas o propuestas de aprendizaje que aparecen con relación a los contextos mediados tecnológicamente.

Aprendizaje Ubicuo

En su libro “Aprendizaje Ubicuo” Bill Cope y Mary Kalantzis (2009) definen a dicho aprendizaje como un nuevo paradigma educativo que en buena parte es posible gracias a los nuevos medios digitales, remarcando que “la nueva tecnología no implica nuevas formas de aprendizaje. El uso de equipos nuevos no significa que el aprendizaje ubicuo se convierta en realidad” (Cope y Kalantzis, 2009: 4).

En forma genérica se define al aprendizaje ubicuo (u-learning) como un sistema de aprendizaje en línea (o e-learning) que permite al individuo aprender en cualquier momento y lugar siempre que cuente con un dispositivo electrónico móvil (Jones y Jo 2004, citado por Villa Martínez et al, 2010), lo que a la vez requiere, como afirma Burbules (2012), de una experiencia más distribuida en el espacio y el tiempo. Como bien explica Burbules (2014): “esta idea del aprendizaje ubicuo significa que el aprendizaje se transforma en una proposición de cualquier momento y en cualquier lugar y que, como resultado, los procesos de aprender están integrados más a fondo al flujo de las actividades y las relaciones diarias”.

En este sentido, la ubicuidad en el proceso de aprendizaje se vincula a tres categorías relacionadas: 1) lo disperso, en donde el volúmen de los contenidos publicados tiene su correlato en la difusión (en ocasiones “viral”), la no jerarquización y la fragmentación; 2) lo efímero, donde la circulación marca un ritmo acelerado que torna a lo novedoso en algo rápido y fugaz; 3) y lo importante, que refiere al criterio que permite focalizar y/o descartar (Caldeiro y Schwartzman, 2013).

De estas categorías surgen tres posibles intersecciones que se articulan en torno a la pregunta de cómo construir propuestas educativas poderosas (Maggio, 2018) en tiempos de ubicuidad. En este sentido, Cope y Kalantzis (2009) sugieren siete cambios en el entorno educativo para poder implementar una práctica congruente con el aprendizaje ubicuo:

1. Difuminar las fronteras institucionales, espaciales y temporales de la educación tradicional.
2. Reordenar los equilibrios entre los actores del proceso educativo teniendo en cuenta las transformaciones del contexto actual, en el que no necesidad de ser receptores pasivos de conocimiento, cuando estudiantes y profesores pueden colaborar en el diseño del conocimiento.
3. Aprender a reconocer diferencias entre los estudiantes y a usarlas como recurso productivo.
4. Ampliar la gama y combinación de los modos de representación.
5. Desarrollar las capacidades de conceptualización, ya que el mundo de la computación ubicua está lleno de complejas arquitecturas técnicas y sociales que tenemos que ser capaces de leer, como usuarios y como participantes.
6. Conectar el pensamiento propio con la cognición distribuida.
7. Construir culturas de conocimiento colaborativo facilitadas por las nuevas formas de reflexividad social que pueden resultar en "comunidades de práctica" para apoyar el aprendizaje.

Si bien ninguno de estos cambios se presenta como una idea pedagógica o una agenda social en la era de la computación ubicua, a medida que se vayan poniendo en práctica se irá haciendo visible la necesidad de un nuevo paradigma educativo.

Aprendizaje invisible

Para Cobo y Moravec (2011) el aprendizaje invisible se presenta como una propuesta conceptual que aparece como resultado de varios años de investigación y procura integrar diversos enfoques en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje, relevantes para el siglo XXI. Aprendizaje invisible no pretende proponer una teoría, sino más bien una metateoría capaz de integrar diferentes ideas y perspectivas, motivo por el cual se ha descrito como un protoparadigma en plena etapa de construcción. El mismo parte del impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, y los metaespacios intermedios, buscando explorar un panorama de opciones para la educación actual. En ese propósito, pone de manifiesto diversos ejes o ideas que permiten avanzar en la comprensión de la metáfora del aprendizaje invisible: 1) Las competencias no evidentes resultan invisibles en los entornos formales; 2) las TIC se hacen invisibles; 3) las competencias adquiridas en entornos informales son invisibles; 4) las competencias digitales resultan invisibles; 5) hay ciertas prácticas empleadas en la escuela/universidad que podrían invisibilizarse. Una lectura incompleta de estos postulados podría significar que el aprendizaje invisible busca dar mayor relevancia a las tecnologías dentro y fuera de la escuela, sumándose a los tantos discursos que promueven la incorporación de la tecnología simplemente porque así se prevé la educación del futuro. Sin dudas la pregunta de fondo para los autores sigue siendo ¿cómo educar para un mundo global, plano y crecientemente interconectado?, por lo cual proponen una serie de estrategias que pretenden ir más allá de la simple incorporación de las tecnologías, por importantes que parezcan.

Lo interesante de la propuesta de los autores es que plantea una búsqueda para remixar formas de aprender que incluyen continuas dosis de creatividad, innovación, trabajo colaborativo y distribuido, así como nuevas formas de traducción del conocimiento y experimentación. Se entiende al aprendizaje como un continuum que se prolonga durante toda la vida y que puede ocurrir en cualquier momento o lugar, por lo que es un aprendizaje que no está restringido a un espacio o momento particular, proponiendo incentivar estrategias que combinen el aprendizaje formal con el no formal e informal, basados en la pretensión sobre cómo conseguir una educación de mayor pertinencia, capaz de reducir la brecha entre aquello que se enseña desde la educación formal y lo que demanda el mundo del trabajo, capaz de adoptarse y adaptarse desde la especificidad y diversidad de cada contexto (Cobo y Moravec, 2011). “Aprendizaje invisible es una alternativa para ver el aprendizaje con otros ojos. Es aire fresco que creemos que debe circular por los pasillos de la educación” (2011: 24).

Según Pardo Kuklinski (2011), el aprendizaje invisible gira alrededor de tres ejes:

- Compartir experiencias y perspectivas innovadoras orientadas a repensar estrategias para aprender y desaprender continuamente;
- Promover el pensamiento crítico frente al papel de la educación formal, informal y no formal en todos los niveles educativos;
- Contribuir a la creación de un proceso de aprendizaje sostenible (y permanente), innovando y diseñando nuevas culturas para una sociedad global.

Como puede apreciarse, el aprendizaje invisible busca repensar los límites temporales y espaciales a los que se ha adoptado tradicionalmente el campo de la educación. En una época

en la que se redefinen las nociones del espacio y del tiempo, la educación debe acompañar dicha transformación. Es necesario ampliar las dimensiones del aprendizaje formal e informal para construir conexiones que permitan estrechar la relación entre ambos conceptos. En la actualidad es muy común observar prácticas de aprendizaje formal en entornos informales o que usemos en contextos formales medios antes considerados de carácter informal (Cobo y Moravec, 2011).

Aprendizaje transmedia

El aprendizaje transmedia se presenta como una propuesta que no pretende convertirse en un modelo ni en una fórmula para hacer efectivo el desempeño académico. Se trata más bien del reconocimiento de una nueva esfera público-privada en la que están presentes sujetos, saberes, prácticas e intereses que surgen del marco de la convergencia cultural interactiva que plantea nuevos modos de ser, pensar y actuar, que emergen del paso del receptor-usuario al estudiante-prosumidor y su participación en ambientes interactivos propios de la ecología de medios planteada inicialmente por Marshall McLuhan.

Uno de los puntos de inflexión fundamentales para problematizar el aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural es el concepto de ambiente. La vieja expresión de ambiente de aprendizaje suele referir a un conjunto de condiciones favorables incorporadas al aula para lograr motivación y buen desempeño en los estudiantes; dicha noción no da cuenta de la potencia que hoy adquiere el concepto. Los ambientes de aprendizaje, en relación con el fenómeno transmedia, vinculan la ecología de medios, es decir, un conjunto de lenguajes, saberes y prácticas que surgen a partir de la coexistencia de medios, mediaciones y contenidos que rodean la vida de los jóvenes. Desde esta visión, el ambiente de aprendizaje va más allá del aula y de la escuela, razón por la cual ya no es posible considerar que los conocimientos se generen y adquieran mediante su vinculación al ritual de la enseñanza al mejor estilo del viejo esquema comunicativo emisor- receptor-broadcasting. Los ambientes actuales, dotados de imágenes, hipertextos, movimiento, paisajes sonoros y narrativas, hacen posible que se desarrollen tres procesos claves que favorecen el aprendizaje: la interactividad referida a la socialización de saberes; y la participación colaborativa para la generación de acciones colectivas. Como bien ya lo ha mencionado Baricco (2008), el nativo digital, que el autor denomina bárbaro, surfea en la cresta de la ola y la espectacularidad: “la espectacularidad es una mezcla de fluidez, de velocidad, de síntesis, de técnica que genera una aceleración [...] el bárbaro piensa menos, pero piensa en redes indudablemente más extensas. Efectúa en horizontal el camino que nosotros estamos habituados a imaginar en vertical” (2008, p. 159). Por este motivo, lo aprendido como prosumidor en la convergencia cultural lo puede llevar a desplegar diversos modos de interactividad: interactividad con los contenidos, dispersos por diversos medios y expresados en distintos lenguajes; interactividad con el profesor, considerado un mediador del aprendizaje; e interactividad con otros interesados en el tema y/o comunidades de práctica.

En relación con los contenidos, el aprendizaje transmedia trata de transitar del contenido guiado por el texto escolar y el conocimiento enciclopédico del docente, al desarrollo de capacidades en el estudiante relacionadas con el rastreo y tratamiento de la información que circula por diversos medios, plataformas y soportes textuales, audiovisuales, sonoros, icónicos y digitales. El desarrollo de estas capacidades y competencias debe partir de los aprendizajes

invisibles de los sujetos aprendices, que aprenden en su vida cotidiana donde leen, escriben y razonan hipertextualmente. Ello requiere la generación de prácticas pedagógicas que fomenten la exploración de diversas fuentes de información en diversos formatos, lenguajes y medios a los que se puede tener acceso por diversas vías, lo cual contribuirá a diversificar la comunicación y generar nuevas formas de comprensión de la realidad mediadas por lo oral, lo visual, lo audiovisual y lo escrito.

Otra de las características del aprendizaje transmedia desde la dimensión de los ambientes de aprendizaje y la ecología de medios es la posibilidad de la socialización de saberes, logrando ir más allá de la típica relación de la educación moderna donde el alumno repite lo que el texto escolar describe o el profesor ha enseñado, donde los trabajos y tareas son presentados al profesor, el cual determina si el alumno aprueba o reprueba.

Finalmente, otro de los atributos se centra en la participación colaborativa. Como es sabido, las teorías del aprendizaje significativo y el aprendizaje por descubrimiento, y otras que han aparecido recientemente, proponen nuevos elementos a propósito del uso de las TIC, desde los ambientes virtuales de aprendizaje, las plataformas interactivas y las tecnologías móviles, tales como blended learning, smart learning y M-learning, muestran la necesidad de articular el aprendizaje con la comunicación, no sólo desde el punto de vista instrumental, sino especialmente a través de dimensiones políticas, éticas y estéticas. Ello ha llevado a que algunas teorías del aprendizaje, centradas en la comunicación en el aula por ejemplo (Edwards y Coll, 2006), evidencian que el aprendizaje en el mundo escolar no sólo requiere de formas creativas de interactividad, sino también de mecanismos de participación de la comunidad, conversaciones, problematizaciones y análisis de contextos (textuales, audiovisuales, icónicos, digitales, etc.).

En resumidas palabras, para el aprendizaje transmedia los ambientes de aprendizaje no son el aula ni tampoco la escuela. En el aprendizaje transmedia el ambiente se encuentra en la ecología de medios, que según McLuhan (1996) es la coexistencia de medios y contenidos dispersos por diversos lugares y tiempos, y el propio intento de la sociedad por hacer de las tecnologías extensiones del cuerpo y el pensamiento humanos. Esta ecología de medios se configura en el mundo en el que surfean los jóvenes y adultos de hoy, en la que es posible generar capacidades y procesos de empoderamiento para reconstituir el espacio público, siempre que se generen comunidades reflexivas, argumentativas y críticas; proceso que debe ser emprendido con criterio ético, de cara a la reificación de la práctica pedagógica de los maestros y maestras (Amador, 2013).

2.6.2. Nuevos escenarios de aprendizaje y alternativas didácticas

La expansión de ambientes o contextos de aprendizajes y la opción de acceder a la red desde varios dispositivos, desde cualquier lugar y en cualquier momento amplía las posibilidades de participación e implicación de los aprendices y el papel del aprendizaje a lo largo de toda la vida, de la misma forma que el rol docente. Si históricamente el docente fue el centro del conocimiento estableciendo una relación de arriba hacia abajo, en la actualidad ese lugar debe ser reformulado, presentándose como proveedor de información y guía en el proceso de análisis, síntesis y comprensión de la información que circula en la red, haciendo que los aprendices

puedan ejercer un papel más activo y protagónico desde un aprendizaje más participativo (Robinson, 2010).

Dicho contexto ofrece el desafío de crear nuevos escenarios de aprendizaje gracias a las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación y un cambio en la concepción ubicua y compleja del aprendizaje, así como la oportunidad para profundizar en el desarrollo de alternativas didácticas innovadoras aplicables a diversos contextos educativos que propongan de forma sustantiva a las narrativas transmediales como una importante herramienta de apoyo en la promoción de los aprendizajes (Ríos-Hernández, 2019).

A continuación, se expondrán algunas derivaciones didácticas que, a modo de hipótesis de trabajo, pueden extraerse de las teorías de aprendizaje más significativas que conocemos, para esclarecer la virtualidad pedagógica de sus presupuestos (Pérez Gómez, 1992).

Para las teorías del Condicionamiento, que han contribuido a la comprensión de los fenómenos de adquisición, retención, extinción y transferencia de determinados tipos de aprendizaje simples o componentes de dicho proceso, se considera al aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos, respuestas y recompensas, siempre que el poder absoluto de los reforzadores se aplique adecuadamente sobre unidades simples de conducta. El reforzamiento de cada unidad constituye el objetivo inmediato de toda práctica didáctica, por eso, como el condicionamiento absoluto de la conducta del hombre es una misión imposible, la singularidad de la especie humana reside, precisamente, en su carácter creador, inacabado y en gran medida indeterminado (Pérez Gómez, 1992).

En las teorías Mediacionales, que surgen como reacción a la interpretación behaviorista del aprendizaje, se desarrollan y transforman diversas teorías psicológicas que pueden englobarse en la corriente cognitiva debido a su coincidencia en puntos fundamentales como: la importancia de las variables internas, la consideración de la conducta como totalidad y la supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna.

Para la corriente Gestalt o teoría del campo, el aprendizaje es un proceso de donación de sentido y significado a las situaciones en que se encuentra el individuo, por ello señalan que el individuo no reacciona de forma ciega y automática a los estímulos, sino que reacciona a la realidad subjetivamente. La riqueza didáctica radica en la interpretación holística y sistemática de la conducta y la consideración de las variables internas como portadoras de significación son de un valor inestimable para la regulación de la didáctica del aprendizaje humano en la escuela, aunque dicha consideración descuide la verificación empírica de las hipótesis que entrañan las teorías del campo y el comportamiento. Ciertos experimentos de condicionamiento clarifican de forma importante los procesos de algún tipo de aprendizaje que realiza el niño en la primera infancia y arrojan luz sobre aspectos parciales de la dinámica emocional que acompaña a todo aprendizaje.

Las aportaciones de la psicología genético-cognitiva, consideran que el aprendizaje es tanto un factor como un producto del desarrollo, por ello el constructivismo-genético reconoce dos movimientos: asimilación, proceso de integración, incluso forzada y deformada, de los objetos o conocimientos nuevos a las estructuras viejas, anteriormente construidas por el individuo; y la acomodación, reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente. En este proceso lo verdaderamente importante es estudiar la instancia mediadora de los procesos de aprendizaje, su estructura, su génesis, su

funcionamiento: ¿Qué es? ¿Cómo funciona? Y ¿Cómo se genera esa instancia mediadora de los procesos de aprendizaje? Para orientar la regulación didáctica se concluye que:

- El niño/a y el adulto construyen sus esquemas de pensamiento y acción sobre los esquemas anteriormente elaborados y como consecuencia sus interacciones con el mundo exterior.
- El espacio central que ocupa el lenguaje como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales complejas.
- El niño progresa cuestionando sus anteriores construcciones o esquemas cognitivos con los que entendía la realidad (conflicto-cognitivo).
- La cooperación que sugiere el intercambio de opiniones para superar el egocentrismo y llegar a la objetividad.
- La distinción y la vinculación entre desarrollo y aprendizaje.

El aprendizaje significativo de Ausubel centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías desde el concepto de aprendizaje significativo. La clave del aprendizaje significativo a nivel didáctico está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo, por ello distingue dos dimensiones en la significación potencial del material de aprendizaje: significatividad lógica que define como la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes; y la significatividad psicológica en la cual sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende. Para que se produzca el aprendizaje significativo se requieren las siguientes condiciones: potencialidad significativa, la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje.

Para el aprendizaje como procesamiento de la información, que tiene como representante a Gagné, los principios son la retroalimentación y el funcionamiento de la mente humana comparada con el funcionamiento de una computadora. Se trata de entender a la mente, la cual tiene la capacidad de crear a la computadora. Gagné desarrolla teorías de la memoria y retoma el conductismo. Entiende a la memoria como la capacidad que tenemos los seres humanos para registrar, retener y recuperar información. La memoria sensorial recibe un estímulo (Pérez Gómez, 1992).

Por último, para el conectivismo el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de un ambiente de elementos cambiantes que no están bajo el control del individuo, por ello se caracteriza por ser caótico, continuo, complejo de conexiones. El Conectivismo define el aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios, incluyendo comunidades de práctica, redes personales y el desempeño de tareas en el lugar de trabajo (Siemens, 2004; 2006). La interacción entre los nodos ocurre al interior de redes, las cuales son definidas por Siemens como conexiones entre identidades. Las diferentes identidades están integradas en un todo, y luego cualquier cambio afecta la red en su totalidad, por ello el Conectivismo se presenta como una propuesta pedagógica que proporciona a quienes aprenden la capacidad de conectarse unos a otros a través de las redes sociales, o herramientas colaborativas. En este contexto el rol del educador es crear ecologías de aprendizaje, dar forma a comunidades y liberar al interior del medio ambiente a quienes han aprendido (Siemens, 2003).

2.6.3. Aportes del diseño de narrativas transmedia para el Aprendizaje

Según Molas Castells (2018) las narrativas transmedia recogen las potencialidades del relato en términos de vinculación emocional, social y cultural, presentándose como una propuesta motivadora que permite el empoderamiento y la expresión de las audiencias desde las prácticas de producción, participación, colaboración y creación que suelen desarrollarse fundamentalmente desde las extensiones. Para Lugo Rodríguez (2016), los receptores de la historia interactúan con ella de diversas maneras y en diversos grados cuando deciden involucrarse activamente, ya sea como colaboradores, comentaristas, críticos, modificadores, distribuidores, jugadores, fans de la historia, o una combinación de todos esos roles.

En este sentido, la narrativa transmedia en educación pueden ser pensada como un sistema coordinado de informaciones distribuidas por diferentes medios, que constituyen conjuntamente un mundo narrativo que enlaza y vincula emocionalmente a sus destinatarios a partir de su experiencia y su implicación en el relato, motivando para conocer y descubrir el desenlace de la historia, convirtiéndola en una herramienta de aprendizaje situado, significativo y basado en la actividad del estudiante.

Dicha implicación requiere de definiciones de diseño para que ello sea posible. De la misma forma que cualquier otra actividad formativa, el diseño de una narrativa transmedia requiere de un planteamiento metodológico que logre captar la atención y el interés de los estudiantes sin perder de vista los objetivos y los resultados buscados. Para Molas Castells (2018), ello se logra desde dos tipos de actividades: actividades extrínsecas (aquellas que van más allá del escenario narrativo creado por el diseñador original y pueden emerger a partir de la iniciativa de los estudiantes) y actividades intrínsecas (que son las que pueden añadirse como apéndices o complementos al mundo narrativo original). Se necesita del equilibrio entre ambas actividades para compatibilizar el empoderamiento, la libertad de los estudiantes al tomar decisiones y asumir su propio camino de desarrollo del argumento, haciendo viables las cuestiones más restrictivas del diseño instruccional.

Por otro lado, y más allá de los contenidos o de las competencias definidas, la autora (2018) también considera fundamental identificar el elemento emocional y comprender qué tipo de emociones se suceden para que el diseño pueda implementarse con éxito, siendo que la gestión emocional está relacionada con la personalización; la vinculación del estudiante con la narración, y su identificación con los personajes. Este componente emocional se vincula a la vez con una implicación cognitiva y social.

También se considera pertinente pensar en escenarios de aprendizaje integradores que permitan construir un proceso continuo entre la escuela y la sociedad desde una percepción ubicua e invisible del aprendizaje. Uno de los retos para el diseño de las narrativas transmedia pasa por entender mejor las interconexiones entre contextos de aprendizaje cuando se llevan a cabo como una estrategia dentro del marco formal que tiene continuidad más allá de las paredes de la escuela, implicando de una forma expansiva, elementos del contexto físico, social y emocional de los estudiantes (Mollas Castells, 2018). Esta integración puede ser facilitada porque la narrativa permite articular un contexto propio de ficción con la realidad de los usuarios, sumergiendo la narrativa en la realidad cotidiana del estudiante (Szulborski, 2005).

Por último, para Lugo Rodríguez (2016), un aspecto fundamental del diseño para la promoción de aprendizajes en las NT son las estrategias que apuntan al diseño de un mundo y

su derivado en las expansiones, que responden al principio de diseño de inmersión vs extractability propuesto por Jenkins (2009), donde el fan se incorpora en la historia desde la sensación que pertenece a ese mundo; o bien de que tiene algo de este mundo mágico en su propio mundo. Para Jenkins (2003) un buen personaje sostiene múltiples narrativas mientras un buen mundo sostiene múltiples personajes y sus historias y por tanto sostiene una marca transmedia. Este aspecto será profundizado en el análisis de las diferentes experiencias analizadas.

2.7. Narrativas Transmedia y Multialfabetización

Las nuevas formas de comprender los procesos colaborativos desde la cultura participativa y la convergencia mediática (Jenkins, 2006) en la cual podemos enmarcar a las narrativas transmedia, lleva implícita la demanda de nuevas destrezas y competencias en las personas que nos enfrenta al concepto de alfabetización y los nuevos alfabetismos que aparecen como consecuencia de los cambios y transformaciones de la sociedad actual.

2.7.1. Hacia una redefinición de la alfabetización en la era de la digitalización

La alfabetización es un concepto y una práctica social que varía en función del contexto cultural y tecnológico en el cual se desarrolla. Hace cuarenta años atrás, se consideraba una persona culta y alfabetada a aquella que sabía leer y comentar lo que estaba escrito, redactada sin faltas de ortografía y buena letra, y sabía mantener una conversación fluida con un vocabulario variado y rico. En la actualidad, un sujeto alfabetizado además de leer y escribir textos impresos debe ser capaz de interactuar desde un sistema tecnológico que incluye el conocer y usar un variado conjunto de nuevas tecnologías de información y comunicación. Es decir, la alfabetización debe permitir interactuar en la sociedad informacional. Como bien expresa Albarello (2018) “leer no es lo que era” (p.15), no leemos menos, sino que leemos distinto, en distintos lugares, distintas plataformas y distintos lenguajes.

La alfabetización en un sentido amplio significa tener acceso a los medios de la época en que se vive para poder acceder y participar en las diferentes áreas de la vida social. Su finalidad es poder otorgar oportunidades de aprendizaje, autonomía, empoderamiento, y participación significativa a nivel individual y comunitario (Jenkins et al, 2009, Ferrés, Piscitelli 2012).

A esto apunta el concepto de alfabetización funcional que aparece en algunos documentos de la UNESCO publicados en 1970 y 1986. La organización consideraba a la lectura, la escritura y el cálculo como actividades para el funcionamiento eficaz para el desarrollo de la persona en su grupo y comunidad. La alfabetización funcional se distinguía de la tradicional, en tanto el analfabeto no era el que no sabía leer o escribir sino el que de alguna manera no podía participar del desarrollo de acuerdo con su contexto (Gutiérrez y Tyner (2012).

Como las maneras de comprender, comunicarse y participar de la vida pública no se relacionan solamente con leer y escribir, sino que cambian cuando los procesos comunicativos de la sociedad se transforman, en la segunda mitad del siglo XX se conceptualizan otras alfabetizaciones a raíz de los cambios comunicativos que estaban emergiendo desde la llamada

convergencia digital, poniendo sobre la mesa la necesidad de reflexionar y rediseñar la alfabetización contemporánea.

Como explicitan Tyner, Gutiérrez Martín y Torrego González, “en la raíz de todos estos cambios derivados de la convergencia de medios, lenguajes, sistemas, métodos y entornos, está la digitalización” (2015:45). Para Manovich (2004), la convergencia cultural se define como la unión de dos trayectorias separadas: la computación y las tecnologías mediáticas; el cambio de la cultura a formas de producción, distribución y comunicación mediadas por la computadora. Mientras esta definición parece apuntar a cómo la cultura está cambiando por la tecnología, Murray (2003) explica el nacimiento de la computadora como medio expresivo es resultado de una evolución histórica de la ciencia y las humanidades; las tecnologías son resultado de la historia, la teoría, y la invención, ante la necesidad humana de contar con nuevas formas de aprehender el mundo. Esto permite comprender como la necesidad de una nueva alfabetización no aparece motivado por un simple determinismo tecnológico que capacita para usar nuevas tecnologías. Si bien es innegable el rol que las tecnologías tienen sobre la alfabetización, esta última se entiende como un proceso sociocultural que se entreteje con muchos otros factores de la realidad contemporánea. Como lo explica Buckingham (2008) los medios dependen de tecnologías tanto en la etapa de producción como en la de circulación consumo y uso. Considerar fenómenos como Internet, el software de computación y los videojuegos como meras tecnologías puede llevarnos a pasar por alto su condición de formas de representación cultura y comunicación. Si la cultura se representa, produce y circula de otra manera, es necesario aumentar los recursos que una persona tiene para comunicarse (Lugo Rodríguez, 2016).

Si bien los cambios comunicativos comenzaron con la convergencia digital, iniciaron cuando la comunicación digital aumentó tres propiedades a los medios: hipertextualidad, multimedialidad e interactividad (Scolari, 2008). El discurso hipertextual representó un cambio radical en las posibilidades de organizar la información, procesarla y pensarla (Landow, 2005). La multimedialidad se explica cómo la combinación de medios como audio, video, texto e imagen. Y la interactividad, a grandes rasgos, se puede definir como la respuesta de un sistema a la acción del usuario que tiene implicaciones importantes en las posibilidades de participación.

Las implicaciones de este tipo de comunicación instantánea, multimodal, permanente y con gran cantidad de personas, hace pensar en cambios en la manera en la que las audiencias reciben o consumen los medios. Pierre Levy (1997) apuntaba a la inteligencia colectiva y señalaba que el ciberespacio es quizá sólo el indispensable desvío técnico para alcanzar la inteligencia colectiva, ya que la finalidad última de la cibercultura era ponerse en contacto con el ideal del colectivo inteligente, más imaginativo, rápido y capaz de aprender e inventar. Jenkins por su parte, señalaba el paso de una cultura de espectadores a una participativa y proponía el término de cultura participativa (2006), un escenario en el cual la narrativa pasa de estar en poder de corporativos contados a ser compartida a través de la creación de contenidos y la participación en redes; un ciudadano promedio puede ser un productor de medios y los consumidores buscan nueva información y establecen conexiones entre contenidos dispersos.

Ante este escenario, en su investigación Lugo Rodríguez (2016) reúne los esfuerzos por repensar y rediseñar la alfabetización que han incluido aportaciones de diversos países, campos del conocimiento y paradigmas de la comunicación o grupos de investigación, donde la diversidad de propuestas busca comprender de forma diferente la alfabetización, añadiendo elementos de alfabetizaciones pasadas o bien refiriéndose a alfabetizaciones nuevas no

existentes antes de la convergencia digital. En función de ello la autora postula la existencia de una diversidad de planteamientos que sustentan diferentes propuestas conceptuales sobre la alfabetización. Entre los conceptos relevantes están aquellos que van más allá de nombrar la alfabetización. Entre ellos están la alfabetización informacional, alfabetización mediática, alfabetización mediática e informacional (UNESCO, 2009), Transliteracy (Thomas et al, 2007; Frau-Meigs, 2012, 2013), New Media Literacies (Jenkins et al, 2009), Competencia Mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012), New Literacies (Lankshear y Knobel, 2007), Multiliteracies (Cope y Kalantzis, 2009), Transmedia Literacy (Scolari, 2016). También se han considerado los planteamientos recientes de expertos y de diversos estudios empíricos sobre jóvenes como los realizados por Ito et al (2010), boyd (2014).

Según Lugo Rodríguez (2016) se pueden identificar dos posturas. Por un lado, las que se refieren al deber ser de la alfabetización frente a las necesidades que se visualizan ante los nuevos medios: qué se requiere para poder comunicarse activamente en la sociedad contemporánea; y por otro lado, los autores o posturas que consideran cómo la alfabetización postdigital de los jóvenes está sucediendo sin diseño ni intervención de las instituciones formales. A esto se ha llamado nuevas alfabetizaciones (Lankshear y Knobel, 2007) y autores como Scolari las han conjuntado en lo que define por alfabetización transmedia (2016), como una conjugación de las alfabetizaciones que se dan en torno a los videojuegos, las redes sociales y los trabajos críticos y creativos de los fans de narrativas transmedia.

2.7.2. Del Alfabetismo Mediático al Alfabetismo Transmedia

La necesidad de relacionar la educación con los medios de comunicación lo formula la UNESCO, denominando a este ámbito de conocimiento como “Education aux medias” en expresión francesa y “Media education” en expresión inglesa. La misma lo tradujo al español en expresiones como “Educación en materia de comunicación”. En el ámbito iberoamericano, en cambio, se prefirieron las expresiones “Medios de comunicación y educación” o “Educación y medios de comunicación”. La Unión Europea y UNESCO en sus últimos documentos utilizan la expresión Media Literacy, o en español: Alfabetización mediática. La misma puede ser definida como:

La capacidad para acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes a los que nos enfrentamos día a día y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la capacidad para comunicarse competentemente disponiendo de los medios de comunicación a título personal (Martermann (1994:15).

A grandes rasgos, la expresión se refiere a todos los medios de comunicación, incluidos la televisión y el cine, la radio y las grabaciones musicales, los medios impresos, Internet y otras tecnologías de la comunicación digital. Esta alfabetización una vez adquirida favorece un tipo de ciudadanía educada en medios de comunicación, es decir, que ha accedido a la Educación mediática.

En su Libro Blanco, Scolari (2018) expone cómo los enfoques tradicionales del alfabetismo mediático (media literacy) desarrollados desde la década de 1960 se basan en la idea de que los medios, fundamentalmente la televisión, tenían un efecto negativo en los niños

y, por lo tanto, era necesario que en las escuelas se los “inmunizara” para que pudieran “resistir” a la influencia negativa de las pantallas. Por ello, a medida que el ecosistema de medios fue evolucionando, lo hacía a la par el alfabetismo mediático, el cual supo incluir la formación y la prevención de riesgos en relación con el uso de la web, los videojuegos, las redes sociales y los dispositivos móviles. Fue así que, en los últimos años se han propuesto muchos conceptos para nombrar a estas nuevas formas de alfabetismo: desde “alfabetismo digital” (digital literacy) a “alfabetismo en Internet” (Internet literacy) o “alfabetismo en nuevos medios” (new media literacy).

Para el autor, el Alfabetismo Transmedia parte de una lectura diferente de la realidad de los jóvenes, que amplía y complementa los postulados del alfabetismo mediático con otras preguntas de investigación y propuestas de intervención: “El Alfabetismo Transmedia se focaliza en lo que los jóvenes están haciendo con los medios y los considera prosumidores (productores + consumidores), personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad” (2018: 4).

Ya en la obra de Jenkins se identifican dos usos del término transmedia. El primera vincula el transmedia a una forma emergente de discurso, de crear historias, de narrativa (transmedia storytelling) que ocupa al ámbito de la comunicación; y la segunda a una capacidad, habilidad o competencia (transmedia navigation), a un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes del propio individuo que consume y produce estos discursos. Aunque Jenkins no menciona expresamente el concepto transmedia literacy, es indudable la relación que se establece entre la convergencia mediática propia de la cultura participativa y la necesidad de que el individuo sepa moverse en estos ambientes digitales.

En su definición de Alfabetismo Transmedia, Scolari (2016) se focaliza en lo que los jóvenes están haciendo con los medios, para de esta forma considerarlos prosumidores (productores + consumidores), es decir, personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad. Advirtiendo que el “lector” de transmedia debe tener la posibilidad de trabajar en múltiples pantallas y de manera simultánea: dispositivos móviles, PC’s, tabletas; distintas interfaces, adaptándose rápidamente a los nuevos ambientes y producir ágilmente presentaciones y representaciones de ideas.

En este sentido, el Alfabetismo Transmedia amplía el marco para educar a los jóvenes en el desarrollo de las competencias vinculadas a los medios, incluyendo investigaciones sobre las actividades mediáticas que estos realizan fuera de las instituciones educativas, para recuperar esos conocimiento y competencias dentro de las aulas, es decir, va más allá de la intervención científica y propone alternativas para beneficiarse de las competencias transmedia desarrolladas por los adolescentes fuera de la escuela a través de su aplicación dentro del sistema educativo formal.

En este marco, las competencias transmedia o transmedia skills, representan una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales, que van desde los procesos de resolución de problemas en videojuegos, hasta la producción y el intercambio de contenidos en plataformas web y redes sociales, a la creación, producción, intercambio y consumo crítico de contenidos narrativos (fanfiction, fanvids, etc.) que también forman parte de este universo (Scolari, 2018).

Si hablamos de competencias transmedia, también hacemos referencia a las competencias necesaria para el ejercicio de la ciudadanía en el siglo XXI y se allí su innegable

vinculación con la educación. Es ella la que deberá garantizar que los nuevos ciudadanos adquieran estas competencias y habilidades, y aunque todavía no existe un consenso sobre el concepto de alfabetización transmedia (noción a la que se llega al comprobar que el transmedia como resultado de este nuevo modelo cultural y/o estrategia de aprendizaje demanda del individuo de nuevas habilidades que no necesariamente están implícitas en el concepto de competencia digital), resulta necesario identificar un concepto de alfabetización que incluya todas estas habilidades y competencias requeridas en la sociedad actual.

2.7.3. Hacia un concepto de Multialfabetización sin muros

La cultura del siglo XXI se presenta como multimodal e intercultural (Bautista, 2007) en tanto se expresa, produce y distribuye a través de múltiples tipos de soportes, lo cual lleva implícito la necesidad de que se incorporen nuevas alfabetizaciones al sistema educativo. Nuevas alfabetizaciones que se ocupen por la adquisición de las competencias de producción y análisis del lenguaje audiovisual, así como el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información. Todas ellas representan una forma parcial de la complejidad de la comunicación en nuestra cultura actual, donde la alfabetización debe contribuir al desarrollo de un aprendizaje múltiple, global e integrado a las distintas formas y lenguajes de representación y de comunicación -textuales, sonoras, icónicas, audiovisuales, hipertextuales, tridimensionales- mediante el uso de las diferentes tecnologías -sean impresas, digitales, o audiovisuales- en distintos contextos y situaciones de interacción social (Area, 2010).

El problema surge al intentar integrar en una propuesta pedagógica al conjunto de los procesos alfabetizadores en los distintos tipos de lenguajes y modalidades de representación de la información. Una de las propuestas más sugerentes es el concepto de multialfabetismos, nuevas alfabetizaciones o alfabetizaciones múltiples (Cope y Kalantzis, 2000; Kalantzis y Cope, 2001; Unsworth, 2001; Healy, 2007; Lankshear y Knobel, 2008). Concepto formulado hace casi 15 años por el New London Group (NLG, 1996), y revisado recientemente por Cope y Kalantzis (2009). Este concepto de nuevos alfabetismos o multialfabetización focaliza su atención en la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social, y no solamente, en las habilidades instrumentales de utilización de las distintas tecnologías (Area Moreira, 2010).

Según Pasadas Ureña (2010) la centralidad de la comunicación humana para la multialfabetización:

Se concreta en la importancia de la creación de significado y su articulación como proceso de diseño y de transformación activa y dinámica del mundo social, pero con un énfasis equilibrado en la utilización de todos los modos (lingüísticos, visuales, audio, gestuales y espaciales) y los medios más eficaces para la finalidad prevista en la creación de significado/representación/texto/mensaje. La gama de objetos de aprendizaje disponible se convierte, así, en infinita (p.30).

Para el autor (2010) el elemento 'multi' del nombre refiere a cuatro realidades de la sociedad actual y futura que se hace necesario abordar en los planteamientos multialfabetizadores:

Multimodalidad y multimedialidad de la comunicación humana como eje vertebrador de todas las alfabetizaciones necesarias para funcionar en la sociedad.

Multilingüismo o plurilingüismo como una teoría y práctica de la multialfabetización que tiene que abordar y ser consciente de la realidad multilingüe de la inmensa mayoría de los países y de las regiones y comunidades dentro de cada país, en relación con la globalización y las minorías; es decir, la vida cotidiana en la inmensa mayoría de los países exige la utilización de varias lenguas (orales o escritas) y, por tanto, la alfabetización básica en lectoescritura se produce simultáneamente en todas ellas.

Multidiscurso en cuanto a la dicotomía entre el Discurso primario (con mayúscula) que corresponde a cada persona dentro de su entorno familiar más íntimo y esencial, y los discursos secundarios que esa misma persona adopta para cada uno de los diferentes mundos de la vida por los que tiene que circular a lo largo de su quehacer diario.

Multiculturalidad, entendida como la suma de las problemáticas y de los efectos combinados de todo lo anterior en cada contexto específico.

En sintonía con lo anterior, Cope Bill y Kalantzis Mary (2010) proponen algunas características para definir a un sujeto multialfabetizado:

- disponer de las habilidades para buscar y localizar la información a través de diversas y variadas tecnologías (sean impresas, audiovisuales o digitales),
- poseer las capacidades cognitivas necesarias para transformar la información en conocimiento,
- utilizar los múltiples recursos y formas expresivas o lenguajes para expresarse y difundir la información en distintos contextos comunicativos,
- interiorizar criterios y valores para la comunicación, el uso ético y democrático de la información y el conocimiento.

Por su parte, según Area (2010) para desarrollar un modelo educativo integral que desarrolle la multialfabetización se requiere del desarrollo de cuatro ámbitos o dimensiones formativas:

Dimensión instrumental: relativa al dominio técnico de cada tecnología (conocimiento práctico del hardware y del software que emplea cada medio).

Dimensión cognitiva: relativa a la adquisición de los conocimientos y habilidades específicos que permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender la información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías.

Dimensión comunicativa: relativa al desarrollo de un conjunto de actitudes positivas hacia la comunicación e interacción personal con otros sujetos a través de las tecnologías.

Dimensión axiológica: relativa a adquirir y desarrollar valores éticos, democráticos y críticos hacia la tecnología, así como la toma de conciencia sobre las mismas desde un punto de vista social, siendo que las mismas inciden significativamente en el entorno cultural y político de la sociedad.

Dimensión emocional: relativa al conjunto de afectos, sentimientos y pulsiones emocionales provocadas por la experiencia en los entornos digitales. Se relaciona con

las acciones y el control de las emociones desarrolladas en escenarios virtuales, como pueden ser los videojuegos, o bien con la comunicación interpersonal en redes sociales.

Complementando lo anterior, desde esta investigación se propone considerar además que todo lo anterior puede lograrse siempre que las actividades de aprendizaje se generen en distintos entornos, siendo significativas y complementarias entre sí. Los aprendizajes estructurados que se llevan a cabo como parte de la educación formal serán significativos, útiles e interesantes siempre que hagamos evidente su relación con la vida fuera del aula. Una de las mejores formas de crear conexión y continuidad entre los entornos formal e informal es abrir las puertas de las instituciones educativas a iniciativas de educación informal y no formal, para que estas a su vez puedan beneficiarse de la sistematización y acreditación propia de la enseñanza formal. Los muros hay que romperlos desde dentro y llevar la reflexión sistemática y el análisis crítico propio de las aulas a las experiencias mediadas tecnológicamente de la vida diaria; del mismo modo que debe lograrse que el contacto con la tecnología digital sirva a los jóvenes para empoderarse y autodefinirse crítica y creativamente para posicionarse en un mundo cambiante que mantiene inalterables sus ejes de poder (Díez, Fernández y Anguita, 2011). Para Tyner, Alfonso Gutiérrez, Torrego González (2015) “la multialfabetización que se propone para la cultura de la participación en el marco de la era de la convergencia, sólo puede darse si sabemos sacar lo mejor de cada uno de los entornos de aprendizaje reales y virtuales que constituyen el continuum de nuestras prácticas cotidianas” (p. 54).

Por último, y a los fines de esta investigación, se propone que el abordaje de la multialfabetización para que el ámbito educativo reconozca su vinculación con el exterior, se requiere de la adopción de estrategias inmersivas que funcionen como facilitadoras o promotoras del aprendizaje en sus diferentes formas, modos y tiempos. Allí es donde aparecen las narrativas transmedia con finalidades educativas - como el caso de las experiencias analizadas- entendidas como el territorio definido por las tecnologías y narrativas, pero principalmente por la participación de personas que tienen cosas importantes para decir y hacer, para contribuir al desarrollo de prácticas o procesos de multialfabetización en ambientes educativos diversos, lugares concurridos por personas que comparten problemas, historias, intereses y hablan de aquello que les importa. Conversaciones que vale la pena expandir, multiplicar, enriquecer y problematizar con otras miradas y experiencias.

2.7.4. El papel de la escuela para la Multialfabetización

EL concepto de multialfabetización sin muros que se propone para esta investigación el concepto de multialfabetización sin muros, como cualquier alfabetización no deja de considerar los aspectos interculturales y de ciudadanía propios de la educación y la escuela en particular, las cuales siguen siendo un espacio propicio para fomentar la multialfabetización desde una perspectiva integral y desde una visión de diversidad en la cual todos puedan verse incluidos. La pregunta que aparece entonces es cómo debe ser la educación o la escuela actual para abrazar la multialfabetización que se propone.

A continuación, y siguiendo los postulados de Lugo Rodríguez (2016) se proponen algunas ideas que podrían desarrollar las escuelas y la educación en general para promover la multialfabetización:

Ampliar el concepto de alfabetización en la escuela. Ya Buckingham (2008) proponía ampliar el concepto de alfabetización en la escuela para que abrace tanto la alfabetización verbal como a los nuevos medios. Ello no implica descartar la importancia del libro de texto, sino sumar e integrar otros recursos y tecnologías. Lankshear y Knobel (2007) explican qué limitaciones tiene una alfabetización o aprendizaje centrado alrededor del libro. Sus apreciaciones se refieren al libro en un sentido amplio: el libro como el texto paradigmático centra el aprendizaje alrededor de éste e influye en las relaciones sociales, el control y el poder. Por ello propone mantener un diálogo con las alfabetizaciones que no suceden en la escuela, como las desarrolladas en el contexto mediático y sociocultural: las nuevas alfabetizaciones (Lankshear y Knobel, 2007) que Scolari (2016) engloba en la alfabetización transmedia.

Vincular la multialfabetización con la ciudadanía: la escuela debe participar en la formación de competencias de la cultura participativa para que los jóvenes tengan las mismas oportunidades. Ello se debe a varias razones: Por un lado, el problema de la transparencia en los medios, ya que muchos condicionan la percepción de los jóvenes sobre el mundo. Otra, es la ética del prosumidor que exige que éstos debían tener una perspectiva y competencias éticas para hacerse responsables de sus producciones y participaciones de internet por la influencia que esto ejerce en la comunidad. Ambas se relacionan con un ejercicio de ciudadanía. La escuela debe hacerse cargo de promover las competencias relacionadas con la formación de los alumnos como ciudadanos participativos del mundo actual, desde lo que Kalantzis y Cope (2013) denominan una ciudadanía activa, de abajo hacia arriba en la que las personas sean capaces de asumir un rol de autogobierno dentro de las muchas comunidades presentes en sus vidas y entornos, ya sean locales y en proximidad, dispersas, virtuales o globales. Si se enseña a participar en el mundo exterior a la escuela, la forma de participación al interior de esta debe cambiar.

Reflexionar sobre el rol de la escuela en la formación de los estudiantes como productores de cultura y conocimiento y como partícipes y gestores de participación en diferentes áreas de su vida. Un proceso de reflexión de la escuela en cuanto a las propias formas de recibir, producir y participar como parte de la sociedad. Esto se alinea al concepto de connected learning propuesto (o aprendizaje conectado) por Ito (2015), para quien es un modelo de aprendizaje que ofrece la posibilidad de mantener la experiencia de aprendizaje en la era de la información, ya que se inspira en las nuevas tecnologías para alinearse con los intereses y el logro académico de los jóvenes a través de experiencias de producción, propósito compartido y redes abiertas.

Desarrollar habilidades y competencias del siglo XXI, requeridas para toda la variedad de formas contemporáneas de comunicación. En un mundo cada vez más dominado por los medios de comunicación y tecnologías digitales, se hace necesario promover habilidades y competencias que contribuyan al ejercicio de la ciudadanía digital.

2.7.5. Multialfabetización y Nuevas Habilidades para el Siglo XXI

La multialfabetización de toda la ciudadanía es una condición necesaria para un desarrollo social armonioso y democrático de la sociedad del siglo XXI y ello requiere del cultivo de ciertas habilidades y competencias para el desarrollo de esa sociedad.

Las llamadas “habilidades para el siglo XXI” (Gottlieb, 2018; Maggio, 2020) surgen en un contexto donde las tecnologías digitales toman cada vez mayor fuerza y preponderancia en las sociedades actuales que están continuamente transformándose y llevan a incorporar nuevas formas de hacer y pensar para vivir en sociedad. Las tecnologías digitales impulsan o hacen necesario el desarrollo de ciertas habilidades, algunas para saber cómo utilizar las tecnologías y la información de la manera más provechosa y segura, y otras vinculadas a lo que los seres humanos pueden hacer, o no, con las tecnologías digitales. Es en este contexto donde las habilidades como la creación, la innovación, la comunicación, la colaboración, entre otras, se vuelven más necesarias, sobre todo las vinculadas al desarrollo de competencias digitales tales como la evaluación de información y contenidos, protección de datos y privacidad, gestión de la identidad digital, etcétera (Kluzer & Pujol, 2018), las cuales pueden contribuir a un manejo responsable, ético y seguro de los medios digitales.

En 1997 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Ocde) inició el proceso en el denominado Proyecto de Definición y Selección de Competencia (Deseco), con el objetivo de analizar las competencias que se consideran necesarias para los ciudadanos del mundo moderno, agrupando un conjunto de competencias clave en tres grupos: 1* Uso interactivo de las herramientas, 2) Interacción entre grupos heterogéneos y 3) Actuar de forma autónoma. Ello contribuyó a generar un consenso alrededor de concebir de manera diferente el espacio educativo en relación con los aprendizajes, razón por la cual Henry Jenkins (2006) avanzó en la idea de las tres “Xs” (eXploration, eXpression, eXchange) como complemento para las tres “Rs” tradicionales (wRiting, Reading, aRithmetics). En este sentido, los aprendizajes que según el autor y recuperado de Lion (2020) deben ser fomentados desde los espacios educativos tienen que ver con:

- ★ **Juego.** Capacidad para experimentar con lo periférico como una forma de aprender a resolver problemas.
- ★ **Representación.** Habilidad para adoptar identidades alternativas con el propósito de la improvisación y el descubrimiento.
- ★ **Simulación.** Habilidad para interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real.
- ★ **Apropiación.** Habilidad para reinterpretar y remezclar contenido mediático. • Multitarea. Habilidad para examinar el propio entorno y centrar la atención cuando se necesite en los detalles significativos.
- ★ **Pensamiento distribuido.** Habilidad para interactuar de forma significativa con herramientas que expanden las capacidades mentales.
- ★ **Inteligencia colectiva.** Habilidad para sumar conocimiento y comparar las notas con otras personas en función de una meta común.
- ★ **Juicio.** Habilidad para evaluar la fiabilidad y credibilidad de diferentes fuentes de información.

- ★ **Navegación** transmediática. Habilidad para seguir el flujo de las historias y la información a través de diferentes medios.
- ★ **Trabajo en red.** Habilidad para buscar, sintetizar y diseminar información.
- ★ **Negociación.** Habilidad para viajar a través de comunidades diversas, percibiendo y respetando las múltiples perspectivas, y comprendiendo y siguiendo normas alternativas.

Una de las organizaciones más influyentes en el tema es P21 (Asociación para el aprendizaje en el siglo XXI, www.p21.org), organizadas en EE. UU. y sus principales actores son líderes educativos, políticos y empresarios que a partir de 2002 deciden comenzar a investigar y difundir la importancia de las habilidades para el siglo XXI. Para ello proponen un marco para el aprendizaje donde distinguen tres grupos de habilidades: habilidades para el aprendizaje y la innovación, para la vida y carrera, y por último, habilidades para la información, medios de comunicación y tecnología. En habilidades para el aprendizaje y la innovación encontramos las “4 C”: colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico. Por otra parte, habilidades para la vida y carrera son la flexibilidad, adaptabilidad, iniciativa, liderazgo, responsabilidad, productividad, sociabilidad y habilidades transculturales. Por último, las habilidades tecnológicas y de información, es decir, alfabetismo TIC y alfabetismo mediático, se centran por un lado en la habilidad de aplicar tecnología de forma efectiva, usándola como un medio para investigar, organizar, evaluar información, etcétera, y por otro en el análisis de los medios de comunicación y la producción de contenidos multimedia.

Otra de las organizaciones que investiga estas temáticas es la ATC21S (www.atc21s.org), por su sigla en inglés, Evaluación y enseñanza de las habilidades del siglo XXI. Es una iniciativa de la Universidad de Melbourne (Australia), que cuenta con el auspicio de Microsoft, Intel y Cisco, y las colaboraciones del Banco Mundial, UNESCO y el BID. Lo que ellos proponen son diez habilidades para el siglo XXI agrupadas en cuatro categorías: maneras de pensar, herramientas para trabajar, maneras de trabajar y maneras de vivir en el mundo.

El Foro Mundial de Economía en 2016 también lanzó una gran investigación sobre las habilidades para el siglo XXI. En dicho estudio descubrieron 16 habilidades fundamentales para desarrollarse en el siglo XXI, las cuales se agruparon en tres categorías: alfabetizaciones básicas, competencias y cualidades personales. Alfabetizaciones básicas se refiere a cómo los estudiantes aplican las habilidades elementales a las tareas cotidianas (alfabetismo, alfabetismo numérico, científico, tecnológico). Son las bases para que los estudiantes puedan ir construyendo sistemas más complejos de significado. Luego, las competencias serán las que ayudarán a los estudiantes a enfrentarse a desafíos más elaborados, como ser: colaboración, creatividad, resolución de problemas y comunicación. Por último, la categoría cualidades personales hace referencia a las maneras en que los estudiantes responden a un entorno muy cambiante de forma positiva; cualidades del tipo curiosidad, iniciativa, persistencia, adaptabilidad, liderazgo y conciencia social y cultural.

Por su parte, el Instituto del Futuro del Instituto de Investigación de la Universidad de Phoenix propone diez habilidades para el futuro del trabajo que se encuentran alineadas a las categorizaciones presentadas; entre ellas se encuentran el dominio de nuevos medios digitales, pensamiento computacional, competencias transculturales, inteligencia social, integración de disciplinas, colaboración virtual, etcétera (Davies, Fidler & Gorbis, 2011). Esta categorización, además de estar ligada a las habilidades para el siglo XXI, también está en vinculación con las

llamadas “habilidades blandas”, que son las cualidades interpersonales o las habilidades de las personas que son atributos esenciales a la hora de no solo conseguir un empleo, sino también relacionarse con otros (Heckman & Kautz, 2012). Un estudio identificó (Robles, 2008) cuáles son las habilidades blandas más importantes reconocidas por empleadores de varias partes del mundo. Estas son las que consideraron: integridad, comunicación, cortesía, responsabilidad, habilidades sociales, actitud positiva, profesionalismo, flexibilidad, trabajo en equipo y ética laboral (Gottlieb, 2018).

En esta misma línea, el proyecto del “FutureWorkSkills 2020” también describió las habilidades necesarias y avanzó en sus implicaciones para la educación y las políticas (Lion, 2020):

- ★ **Construcción de sentido:** capacidad de determinar el significado más profundo o la importancia de lo que se expresa.
- ★ **Inteligencia social:** capacidad de conectar con los demás de una manera profunda y directa, para detectar y estimular las reacciones e interacciones deseadas.
- ★ **Pensamiento adaptativo:** competencia en el pensar y encontrar soluciones y respuestas más allá de lo que es memoria o basado en normas.
- ★ **Pensamiento computacional:** capacidad de traducir grandes cantidades de datos en conceptos abstractos y de comprender el razonamiento basado en los datos.
- ★ **Competencia intercultural:** capacidad de operar en diferentes entornos culturales.
- ★ **Nueva-alfabetización mediática:** capacidad de evaluar críticamente y desarrollar contenido que utiliza nuevas formas de comunicación, y la de aprovechar estos medios para la comunicación persuasiva.
- ★ **Transdisciplinariedad:** la alfabetización y la capacidad para entender conceptos a través de múltiples disciplinas.
- ★ **Diseño de pensamiento:** capacidad para representar y desarrollar las tareas y procesos de trabajo para lograr los resultados deseados.
- ★ **Gestión de la carga cognitiva:** capacidad de discriminar y filtrar la información por orden de importancia, y para comprender cómo maximizar el funcionamiento cognitivo mediante una variedad de herramientas y técnicas.
- ★ **Colaboración virtual:** capacidad de trabajar de forma productiva, impulsar el compromiso y demostrar la presencia como miembro de un equipo virtual.

Bajo la dirección global de uno de los principales referentes en cambio educativo a nivel mundial, Michael Fullan (2021) orienta el trabajo que llevan adelante cientos de escuelas en siete países, entre los que se incluye Uruguay como representante de la región, con su dispositivo Red Global de Aprendizajes como un marco que orienta la creación de nuevas perspectivas pedagógicas para favorecer un aprendizaje profundo. Para ello identifica las denominadas “6C”: un “conjunto de habilidades que cada uno y todos los estudiantes necesitan alcanzar y exceder para desarrollarse en el mundo complejo de hoy” (Maggio, 2018: 37). Estas son ciudadanía, creatividad, carácter, comunicación, colaboración y pensamiento crítico. Son competencias transversales claves para el futuro de los estudiantes que se busca desarrollar desde las iniciativas que se proponen en los centros educativos.

Trasladando todo lo anterior al ámbito educativo, podemos decir que las habilidades para el siglo XXI reúne lo que estudiantes y docentes requieren para vincularse, trabajar y desarrollarse en la realidad del presente para desarrollarse de manera integral. Esto implica enfrentar los problemas, vincularse con otros, manejar las frustraciones, aprovechar los recursos, etc.. El cambio tecnológico, la innovación y la producción de conocimiento son los motores de estas actividades. Las ocupaciones que priman en este tipo de economía son aquellas que integran habilidades como la selección de información, comunicación, análisis, creación y colaboración con otros. Según Gottlieb (2018):

Las habilidades para el siglo XXI son habilidades capitales para estar mejor preparados para la vida, el trabajo y la ciudadanía. Que el docente las integre y hacer que los estudiantes sean capaces de desarrollar estas habilidades es un trabajo de suma importancia, ya que adquirir las habilidades para el siglo XXI y también las habilidades blandas será determinante para el desarrollo de nuestra vida como ciudadanos digitales (p.11).

A los fines de los propósitos de la presente investigación resulta relevante remarcar una de las habilidades que Maggio menciona en su trabajo “Habilidades del siglo xxi. Cuando el futuro es hoy” (2018), que, si bien están vinculadas al oficio de enseñar, aporta luz al diseño de NT con fines pedagógicos y los procesos de aprendizaje y multialfabetización. Para dicha autora, el pensamiento de diseño se constituye en una de las habilidades más relevantes en la actualidad de cara a los estudiantes. Por ello propone que las clases deben ser reinventadas debido a que el modelo hegemónico de la didáctica clásica está agotado y genera expulsión. En relación a ello propone:

Pienso en la clase que voy a dar, busco comprender profundamente el momento que estamos viviendo como colectivo en relación con las finalidades educativas y el tiempo presente –lo que sucede ese día–. En un ejercicio de reconstrucción miro todo lo que sucedió hasta acá, desde mi mirada y la del equipo, y construyo interpretaciones sobre el punto de vista de mis estudiantes. A partir de allí tiene lugar el proceso de ideación: crear una propuesta que en sí es original (Maggio, 2012), que no puse en juego antes ni voy a usar después. Y construyó un prototipo, un boceto de la clase que me imagino que se parece bastante a un dibujo de sus momentos. La implementación da lugar a revisiones tan sistemáticas como profundas que llevan a revisar todo el proceso. Siento que la creación de la clase siguiente parte de un lugar más rico vinculado al ciclo anterior (2018: 70).

2.7.6. Aportes del diseño de Narrativas transmedia a la Multialfabetización

Uno de los fenómenos socioculturales más representativo del contexto comunicativo contemporáneo se gesta alrededor de la recepción, el consumo, la creación y la participación en las narrativas transmedia. Ello las vuelve importantes no solo para el ámbito del consumo o el entretenimiento, sino también para la educación.

Sin embargo, para la educación en general y para la promoción de los aprendizajes vinculados a la multialfabetización, las NT tienen diferentes implicaciones:

- Influyen en la vida cotidiana y en el aprendizaje informal de los estudiantes, ya que muchas de las producciones que están siguiendo, consumiendo o participando por fuera de la escuela son transmedia y esto repercute en las escuelas. Se vuelve una lógica de producción y consumo contemporáneo que canaliza la participación creativa alrededor de las ficciones o videojuegos de interés para los fans.
- Apuntan al potencial que los medios interactivos podrían alcanzar en el ámbito educativo. A diferencia de la tecnología educativa, las NT evidencian los usos culturales y no meramente tecnológicos que los sujetos le dan a los medios. Por ello recurrir a la lógica transmedia en la escuela fortalece el rol participativo de los estudiantes desde lo cognitivo y social, fomentando la cultura participativa (Jenkins, 2008) en el ámbito de la educación formal. Fleming (2013) habla de transmedial learning environments, Jenkins (2015) de aprendizaje participativo e Ito (2015) de aprendizaje conectado.
- El consumo transmediático impone nuevos retos para la educación. Ser un estudiante consumidor activo que lleva a convertirse en prosumidor, conlleva retos éticos para producir y difundir contenidos (Jenkins et al, 2009, Ferrés y Piscitelli, 2012), ya que ser un productor de contenidos no siempre implica ser un consumidor crítico. (Buckingham, 2008). Esto implica que los educandos se pueden beneficiar de una educación mediática en la medida que contemple todos los roles, beneficios y aspectos con los cuales se necesita una visión crítica sobre las NT.
- La narrativa tiene el potencial de constituirse como modo de aprendizaje argumentativo que puede ser más valorado en la educación formal. Las narrativas transmedia pueden nutrir un modelo creativo de aprendizaje basado en narrativa y en el uso de la imaginación, la creatividad, la simulación y la especulación para el aprendizaje de disciplinas e interdisciplinas. Por este motivo conocer cómo funcionan las narrativas desde el ámbito del diseño y el punto de vista de los productores, permite comprender con mayor profundidad cómo los educandos viven el entretenimiento y la narrativa, qué alfabetizaciones están adquiriendo por su cuenta y qué necesidades de alfabetización se manifiestan. Del mismo modo, estudiar este proceso desde la perspectiva del diseño, permite nutrir un modelo para usar la narrativa y la lógica transmedia en pro de intenciones educativas y no comerciales.

Capítulo 3: Metodología

En este capítulo se desarrollan los aspectos epistemológicos y metodológicos, explicitando las decisiones acerca de los procedimientos de obtención de datos y los instrumentos de recolección de estos, para su posterior análisis.

3.1. Encuadre epistemológico

La investigación es cualitativa por la pregunta central que persigue: ¿cómo caracterizar y analizar el diseño de las narrativas transmedia educativas destinadas a jóvenes de nivel medio y superior, haciendo foco en las decisiones de diseño implementadas, la promoción de aprendizajes y su vinculación con la multialfabetización? A partir de ese interrogante, la investigación se posiciona en la lógica de generación conceptual, cuyo objetivo es construir categorías analíticas fértiles a partir de datos empíricos.

María Teresa Sirvent (2003) sostiene que se trabaja a partir de una pregunta inicial amplia que permita flexibilidad y libertad para explorar el fenómeno, sin compromisos cerrados como punto de partida, que durante el trabajo en terreno se ajustan con preguntas emergentes y más específicas. La autora sostiene que este modo de operar no es a-teórico, sino que supone un modo diferente de trabajar con la teoría: la teoría previa orienta y focaliza el objeto de estudio y la pregunta inicial; y luego se construyen categorías analíticas de base en el trabajo con la empiria.

Se eligió este enfoque porque permite contextualizar el análisis sobre el diseño de narrativas transmedia y la multialfabetización desde la selección de diferentes experiencias transmediáticas que permiten indagar sobre las decisiones de diseño que se implementaron, los aprendizajes generados y los procesos de multialfabetización desarrollados, valorando la singularidad de cada caso para su interpretación y análisis. Se optó por identificar y analizar diferentes experiencias destinadas al nivel medio y superior para tener una mirada más integral sobre la temática. La intención es lograr una investigación que transite por la diversidad de contextos y mostrar la complejidad del objeto estudiado. Por ello se decide abordar una selección de experiencias de diferentes instituciones, localidades y realidades para estudiar una misma problemática, con los mismos instrumentos y las mismas preguntas. Esta decisión supone no limitar el análisis a aspectos institucionales o políticas internas, sino desde una misma problemática que considera las intervenciones que se realizan en cada experiencia. Como puede apreciarse, no se parte de una teoría general que intenta verificarse, sino del análisis de casos particulares que pueden llevar a la construcción de categorías analíticas valiosas y relevantes desde una perspectiva teórica. Como señala Sirvent (2003) se necesita que los procedimientos de construcción de categorías den cuenta de la descripción y comprensión holística del hecho social investigado, buscando esquemas conceptuales lo suficientemente fértiles teóricamente para describir e interpretar los casos de estudio, para a partir de ello poder transferirse a otros contextos y experiencias. Considerar estos procesos implica construir categorías interpretativas contextuales (Sautu, 2005), que se entran con las singularidades de los contextos donde se desarrollan las diferentes experiencias.

En resumen, se optó por una metodología cualitativa porque se privilegió la descripción, la profundidad del análisis y su relación con el contexto de los diferentes proyectos seleccionados. Interesa la experimentación, la interpretación, la producción y la comprensión de las narrativas transmedia educativas investigadas como fenómeno social, ya que estos aspectos aportan flexibilidad, complejidad y detalle sobre el contexto en el que se generan y producen los datos (Vasilachis, 2006). Una metodología de este tipo aporta una comprensión más profunda sobre el tema a investigar, al mismo tiempo que privilegia la perspectiva de los actores, considerando las prácticas y significados que estos les otorgan.

Sobre la Teoría Fundamentada

La teoría fundamentada (TF) se presenta como potente para investigar experiencias y prácticas humanas en contextos organizacionales, sociales e institucionales diversos como los que presentan los proyectos que se recuperan para la presente investigación. En el proceso de analizar y caracterizar el diseño de narrativas transmedia (NT) y la multialfabetización confluyen varios aspectos de diversa naturaleza, como los son la visión de los referentes y/o equipos interdisciplinarios que diseñan e implementan dichos proyectos, las características de los destinatarios y las particularidades de las diferentes instituciones, localidades y realidades en las que se enmarcan las experiencias, los cuales reflejan las singularidades de cada proyecto en particular. En este sentido, mediante la Teoría Fundamentada se buscó enriquecer la caracterización del desarrollo previo a la construcción de categorías interpretativas sobre el propósito central de la tesis.

En la Teoría Fundamentada, como método de investigación cualitativa que tiene sus raíces en el interaccionismo simbólico (Glaser en Strauss y Corbin, 2002), la teoría emerge de los datos y tiene por objeto la identificación de procesos sociales básicos (Glaser y Strauss, 1967) como los que se propone investigar en esta tesis. A través de ella se pueden descubrir los aspectos que son relevantes sobre el área de estudio investigada, en este caso, el diseño de narrativas transmedia y la multialfabetización. Durante el trabajo con la lógica cualitativa se generan nuevas categorías que se derivan del análisis interpretativo del corpus empírico, además de las aportadas por la teoría, que contribuye a una visión más compleja y completa del objeto a estudiar. El énfasis se pone en el hecho que se construye, en la inducción analítica y en la posibilidad de generar categorías conceptuales para la comprensión del fenómeno social investigado (Strauss y Corbin, 1990). En este sentido, la investigación cualitativa de corte interpretativo busca construir esquemas conceptuales adecuados a la realidad, tal como lo narran los referentes de los proyectos (actores sociales) con los que se interactúa (Sirvent, 2003) para la obtención de los datos. No se busca explicar, sino más bien comprender a través de registros y entrevistas realizadas a los referentes de las experiencias seleccionadas, los sentidos que éstos le otorgan a sus prácticas. Se parte de la premisa de que los significados son construidos socialmente por los individuos en su interacción con su mundo (Merriam, 2002), son construidos y modificados por los actores a través de sus interpretaciones y experiencias; su fortaleza reside en que recopilan datos que proveen profundidad y detalle para crear la comprensión sobre el fenómeno social investigado (Bowen, 2005).

En la metodología de la Teoría Fundamentada dos cuestiones son importantes y se encuentran altamente vinculadas: la estructura y los procesos. No sólo es importante reconocer

el contexto en donde se desarrollan los proyectos seleccionados, es decir la estructura, sino también las condiciones que establece el escenario en la investigación. Es en esa estructura donde emerge el proceso que denota la acción/interacción, en el tiempo, de las personas, de la organización y de las comunidades. La combinación entre la estructura y los procesos ayudan a captar la complejidad que forma parte de las diferentes experiencias estudiadas, permitiendo captar la dinámica y la naturaleza del fenómeno investigado (Strauss y Corbin, 2002). Estudiar sólo la estructura implicaría el riesgo de aprender el “por qué” y no el “cómo” ocurren ciertos fenómenos; de la misma forma, estudiar sólo el proceso implicaría comprender cómo actúan e interactúan las personas con relación a los proyectos, pero no el porqué. En el objeto de la tesis la estructura daría cuenta de por qué hacen transmedia, y el proceso por cómo interactúan los gestores y destinatarios de las propuestas en relación con la toma de decisiones sobre esas narrativas.

La TF se identifica por tres grandes bases fundamentales que sustentan la propuesta metodológica propuesta por Glaser y Strauss (Strauss y Corbin; 2002): el muestreo teórico, el método de comparación constante y la generación de teorías a partir de los datos obtenidos en la investigación.

3.2. Método de Investigación

La TF requiere identificar categorías teóricas que son derivadas de los datos mediante la utilización del Método Comparativo Constante (MCC) (Glaser y Strauss, 1967). Se decide utilizar dicho método ya que el mismo permite codificar y analizar datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Mediante el contraste de empiria y teoría se refinan los conceptos, se identifican sus propiedades, se exploran sus interrelaciones y se los integra en categorías teóricas coherentes. Desde el muestreo teórico (MT), se seleccionan los casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos ya desarrollados (Strauss y Corbin (2002).

El muestreo teórico (MT) es el proceso de la recolección de datos para generar una aproximación conceptual por la cual el investigador selecciona, codifica y analiza su información y decide qué información recoger y dónde encontrarla para desarrollar sus categorías analíticas, tal como va surgiendo en la construcción. Las decisiones iniciales para la recolección de información están basadas sobre el contexto del problema. Desde esta mirada se recuperan fuentes documentales y los sitios web de cada narrativa transmedia seleccionada, que luego se extendió a la realización de entrevistas en profundidad con los referentes de cada propuesta. Esto implica comparar fuentes empíricas que provienen del análisis con las entrevistas, con el fin de identificar temas fundamentales y, a partir de diferencias y similitudes de los datos, arribar a la construcción de categorías teóricas que ayuden a comprender el tema (Strauss y Corbin, 2002).

En este sentido, el método comparativo constante es un modo de generar categorías teóricas a partir del análisis comparativo y sistemático de los datos que deben ser saturados para la identificación de los conceptos. Éstos son una progresión que describen lo que está ocurriendo con los datos obtenidos, es decir, son un rasgo o aspecto de la codificación abierta, que explica la relación entre y a lo largo de los incidentes producidos que se usan para identificar ítems de los datos individuales en las categorías, que se van integrando o combinando. Los incidentes en

los datos necesitan ser chequeados para ser válida su interpretación (Corbin, 1998), y por comparación, donde identificamos que los hechos son similares o diferentes, podemos generar propiedades de categorías que enriquezcan a las categorías existentes (Glaser y Strauss, 1967). La evidencia se usa como una prueba de generación de hipótesis a través de la comparación de los datos. Según Corbin (1998) el estado de las relaciones es hechas a nivel abstracto, no desde los datos originales sino desde los conceptos.

En la codificación abierta, el analista se preocupa por generar categorías y sus propiedades, y luego busca determinar cómo varían en su rango dimensional. En la codificación axial, las categorías se construyen de manera sistemática y se ligan a las subcategorías. No obstante, sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría (Strauss y Corbin, ob. cit.: 157).

El modo de generación conceptual (Sirvent, 2009; Sirvent y Rigal, 2012) da cuenta de un modelo de inducción analítica que parte de los significados que los actores otorgan a su realidad buscando la generación de categorías y tramas conceptuales en un proceso inductivo de abstracción creciente, que se dé desarrolla en un movimiento espiralado de ida y vuelta entre la teoría y la empiria, que demanda combinaciones continuas de procesos de obtención y análisis de información a lo largo del proceso de investigación. Según Sirvent (2011), el modo de Generación Conceptual se enfoca en “el amasado” de la teoría y la empiria, en el vínculo sujeto/objeto de investigación y en su intencionalidad, es decir, se pone el acento en la implicancia del investigador buscando “trabajar con la subjetividad”. En este sentido, el “modo de generación conceptual” tiene su anclaje en la noción y centralidad de los procedimientos de construcción de categorías que dan cuenta de la descripción y comprensión holística del hecho social que se investiga, en términos de los significados que le atribuyen los actores en su entorno cotidiano.

Siguiendo este método, las preguntas de la investigación aluden a tres grandes áreas temáticas: el diseño de narrativas transmedia educativas, los aprendizajes generados y los procesos de multialfabetización desarrollados.

El abordaje metodológico permitió generar un análisis comparativo de categorías analíticas a partir de los datos recolectados en el trabajo de campo de la tesis. Con base en dicha metodología se reveló la importancia que tiene el proceso de diseño para la generación de narrativas transmedia con fines educativos, la diversidad de aprendizajes que se producen y los procesos de multialfabetización que se generan.

La investigación parte de considerar conceptos generales que durante el proceso se van enriqueciendo con nuevas categorías de análisis. A partir del análisis de los múltiples registros se desarrolla un proceso de construcción de categorías anteriormente mencionadas, que puede sintetizarse en diferentes etapas:

a) Comparación de incidentes y su categorización (Categorización abierta): fase se comienza con la comparación de incidentes, asignando tantas categorías como fuera necesario. La codificación consiste en señalar aquellas categorías que van apareciendo en los registros, apuntándolos en el margen del incidente asignado.

b) Integración de categorías y propiedades (Categorización Axial): Del proceso de comparación surge una gama de categorías y propiedades que en esta etapa se integran para formar el núcleo de la teoría emergente.

c) Codificación selectiva: proceso por el cual se elige una categoría para ser el núcleo del análisis y con la cual se relacionan todas las demás. Dicho proceso permite integrar el análisis en una lectura en continuidad. La categoría central consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicar de qué trata la investigación (Strauss y Corbin, 2002).

Podría resumirse considerando al método comparativo constante como una herramienta potente de investigación para el análisis de experiencias educativas como las investigadas, en tanto posibilita una mirada dialógica sobre la investigación educativa y un acercamiento al objeto de estudio desde una perspectiva claramente cualitativa que aporta al investigador el desarrollo de un sentido analítico a partir de la integración de la investigación empírica con la construcción de categorías teóricas.

3.3. Procedimientos de obtención de datos

En este apartado se explicitan las unidades de análisis de las que partió para obtener los datos necesarios para esta investigación. Al mismo tiempo, se dará cuenta de la información recabada respecto a los ejes que conforman el material empírico: entrevistas a referentes de las experiencias seleccionadas, los sitios web de cada proyecto y fuente documental consultada en el marco de las experiencias.

3.3.1. Unidades de análisis

Decisiones de diseño de narrativas transmedia, promoción de aprendizajes y vinculación con la multialfabetización

A partir del objetivo central de la tesis y las preguntas de investigación, las unidades de análisis parten del conjunto de narrativas transmedia destinadas al nivel medio y superior seleccionadas, desarrolladas por actores y/o instituciones: docentes, escuelas públicas, centros de investigación y equipos interdisciplinarios de localidades y realidades diversas. Los referentes son:

Tabla 1: Desarrolladores de las experiencias transmedia seleccionadas (elaboración propia).

N.º de referencia	Experiencia Transmedia	Desarrolladores
1	#Orson80	Grupo de docentes durante en un colegio de gestión privada de la zona sur de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), en el Conurbano

		Bonaerense, que luego se extendió a dos colegios más donde se desempeñan los docentes que lo llevaban adelante.
2	<i>Si Sócrates Viviera</i>	Grupo docente y participantes externos de la Escuela Secundaria Núm. 10 “José Manuel Estrada” de la ciudad de Olavarría, Buenos Aires, Argentina.
3	<i>Juventudes y Construcción de la Público</i>	Grupo docente y participantes externos de la Escuela Secundaria Núm. 10 “José Manuel Estrada” de la ciudad de Olavarría, Buenos Aires, Argentina. (continuación de la experiencia N 2).
4	<i>La guarida del Tigre</i>	Equipo interdisciplinar del Portal @prender Entre Ríos, Argentina.
5	<i>El hombre codificado</i>	Equipo interdisciplinar: Betina Lippenholtz, Mariana Ferrarelli y Carina Lion, Universidad de San Andrés (UDESA), Buenos Aires, Argentina.
6	<i>Ultimátum</i>	Equipo del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía, CITEP, de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

La elección de las narrativas transmedia seleccionadas toma como base el objeto de estudio de la presente tesis, ya que como señala Rockwell (2009) resulta fundamental encontrar lugares y/o experiencias para llevar adelante el trabajo de campo que respondan a las preguntas de la investigación. Ello supone accesibilidad para lograr un acceso efectivo al campo donde realizar el análisis, y que las experiencias revistan cierta diversidad en cuanto a su ubicación geográfica y las características individuales y sociales de los destinatarios, para evitar conclusiones que solamente puedan aplicarse a situaciones particulares, ya que se pretende encontrar prácticas pedagógicas que puedan ser trasladadas a otros contextos.

Más allá de las diferencias en cuanto a la diversidad de contextos, instituciones y equipos que las desarrollaron, se buscó que fueran experiencias que tengan por objetivo resaltar el potencial de las narrativas transmedia desde las decisiones de diseño que se implementaron y la promoción de los aprendizajes y multialfabetización desarrollados.

Estas razones llevaron a considerar a las narrativas transmedia seleccionadas como un terreno potente y prolífico para el objeto de estudio, atendiendo a un muestreo teórico y no estadístico, en tanto resultaban relevantes y significativas a los propósitos de la presente investigación.

Con respecto a los sitios web, la fuente documental consultada y los referentes entrevistados, se seleccionaron los más representativos, o los únicos que existen, de cada experiencia. En todos los casos, el muestreo inicial se basó en la conveniencia, accesibilidad y diversidad de cada producción y referente.

En la muestra final, las producciones seleccionadas fueron heterogéneas en cuanto al tipo de producción (página web, fuente documental, entrevistas), el lenguaje utilizado y el

contexto de producción y circulación (plataformas y redes sociales), así como la diversidad de sujetos entrevistados (roles, formación, ubicación geográfica).

El muestreo no responde a la consideración de todos los casos disponibles, sino a la saturación teórica generada. Una vez que las producciones y entrevistas dejaron de arrojar nuevos datos, se suspendieron. La saturación se genera por la suficiencia y no por la cantidad. Cuando se cuenta con los datos suficientes y los nuevos casos no presentan información adicional que el investigador podría usar para desarrollar nuevas propiedades de las categorías teóricas, se llega a la instancia de saturación.

3.4. Breve descripción de los proyectos seleccionados

Las narrativas transmedia seleccionadas fueron seis: #Orson80, Si Sócrates Viviera, Juventudes y Construcción de lo Público, La Guarida del Tigre, El hombre codificado y Ultimátum. Si bien todas las experiencias responden a contextos y realidades diversas, un dato común entre ambas es que todas ya habían sido implementadas al momento de realizar la investigación.

Algunas características de las narrativas transmedia investigadas:

#Orson80: es una propuesta de narrativa transmedia educativa que se inserta en la currícula escolar, que genera producciones que exceden las paredes del aula. Nace en octubre de 2017 en una conversación informal entre un grupo de docentes durante una mesa de examen en un colegio de gestión privada de la zona sur de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), en el Conurbano Bonaerense (24 partidos que rodean a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). La experiencia se erige como un homenaje a -probablemente- la primera expansión transmedia de la novela La Guerra de los Mundos de H. G. Wells, llevada adelante por Orson Welles la noche del 30 de octubre de 1938. Ese día la emisora de radio CBS transmitió en vivo una adaptación de la novela en formato de boletín de noticias que según los medios de la época generó escenas de pánico masivo en algunas ciudades estadounidenses. En este marco, el proyecto #Orson80 busca incorporar a las rutinas escolares cotidianas los saberes y prácticas extraescolares que los alumnos ejercen en su tiempo libre. El objetivo principal de la experiencia apunta a integrar las lógicas creativas de las narrativas transmedia en el trabajo áulico con el fin de promover la reflexión crítica sobre el uso de nuevas tecnologías y redes sociales, tanto dentro como fuera de la escuela, así como recuperar la discusión sobre cuánto y cómo los nuevos medios afectan nuestra percepción del tiempo, el espacio y la realidad en general, para que los y las estudiantes se involucren en tareas de expansión y creación de nuevos productos a partir de utilizar una variedad de recursos expresivos.

Si Sócrates Viviera: es un proyecto educativo de narrativa transmedia y filosofía realizada en la escuela secundaria Núm. 10 “José Manuel Estrada” de la ciudad de Olavarría, Buenos Aires. La institución cuenta con una matrícula aproximada de mil estudiantes, y en cuarto, quinto y sexto año de nivel secundario tienen las siguientes orientaciones curriculares: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Literatura. El proyecto articuló el trabajo de cincuenta estudiantes de sexto año de la orientación Ciencias Sociales, específicamente en los espacios curriculares de Filosofía y Lengua y Literatura, con el acompañamiento del área de tecnologías de la

institución educativa y especialistas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. La experiencia se enmarca en las normativas y objetivos centrales de la educación en Argentina, que proponen el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, con el objetivo de recuperar los saberes que los estudiantes poseen en relación con la tecnología y poder articularlo con los saberes escolares. El desarrollo de la producción transmedia tuvo lugar durante el ciclo lectivo 2017, en los meses comprendidos entre junio y noviembre, y fue organizado en cinco etapas, que incluyeron diferentes actividades a partir de las cuales se pretenden favorecer distintos procesos cognitivos.

Juventudes y Construcción de la Público: es una experiencia llevada adelante en el Ciclo lectivo de 2018 en la Escuela de Secundaria N° 10 de la ciudad de Olavarría en el marco de un acuerdo entre la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN) y de los espacios curriculares “Proyecto y metodología de la investigación en Ciencias Sociales”, “Literatura” y equipo EMATP (El Encargado de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico). La misma propone que los estudiantes lleven adelante un proceso de investigación, recuperando aportes teóricos y metodológicos de las Ciencias Sociales, para luego difundir los resultados por medio de la construcción de una narrativa transmedia que proponga un encuentro entre los saberes construidos en el ámbito educativo y los saberes propios de la comunidad. El proyecto recupera una experiencia educativa previa (Si Sócrates Viviera, realizada en el año 2017) de la misma escuela, para problematizar el uso de narrativas transmedia como estrategia de enseñanza y aprendizaje. La experiencia actual, va un poco más allá y busca analizar además las fortalezas y debilidades del proyecto educativo y comunicacional: su impacto en la comunidad, las competencias digitales de los jóvenes estudiantes que se pusieron juego en diálogo con la institución escuela en el diseño y producción de la narrativa transmedia. El proyecto se desarrolló en dos partes. En el año 2018 los/as jóvenes construyen su propia historia a partir de temas actuales y sus investigaciones sobre: participación política, expresiones culturales, consumos, Educación Sexual Integral, entre otros. ¿Cómo nos apropiamos de lo público? En el año 2019 se desarrolla la segunda parte de la experiencia, que se enfoca en los eventos destacados de la década de 1990, la literatura con referencia a jóvenes, las vanguardias artísticas y las preocupaciones de los y las estudiantes. ¿Cómo es ser joven hoy?

La guarida del Tigre: es un proyecto educativo transmedia sobre el Palacio San José, residencia donde el General Justo José de Urquiza -caudillo y gobernador entrerriano y primer presidente constitucional de nuestro país- donde pasó sus últimos veinte años. La iniciativa es desarrollada por el equipo interdisciplinar del Portal @prender del sistema educativo de la provincia de Entre Ríos, dependiente de la Coordinación de Contenidos y Ambientes Digitales Educativos del Consejo General de Educación. La propuesta está destinada a estudiantes del Ciclo Básico Común de escuelas secundarias de la Provincia de Entre Ríos. Los contenidos y recursos educativos que se generen en el marco de dicha experiencia quedan disponibles para ser utilizados por la comunidad educativa interesada en la temática, replicando el mismo formato transmedia o de forma autónoma. La particularidad del formato tiene que ver con contar la historia a través de múltiples plataformas conectadas, que van entramando datos necesarios para finalmente editar y completar el artículo que Wikipedia tiene disponible sobre el Palacio San José.

Para ello, los estudiantes deberán recopilar información y construir conocimiento sobre dicho Museo.

El hombre codificado: surge de la idea de un equipo interdisciplinario conformado por: Betina Lippenholtz, Mariana Ferrarelli y Carina Lion², en el marco de la Universidad de San Andrés (UDESA), Buenos Aires, Argentina, quienes buscaban generar una experiencia transmedia. El proyecto surge como una expansión del universo narrativo creado por Ray Bradbury en el libro *El Hombre Ilustrado* (1951), un texto de 18 cuentos que tienen un hilo conductor: un cuerpo que los narra, un cuerpo que sirve de lienzo a las diferentes historias. Este texto es en sí mismo un proyecto transmedia. A partir de él, fans y no fans han logrado que se activara y reavivara infinitamente en diferentes formatos y desde diferentes espacios. La resignificación y lectura más conocida fue la película de Rod Steiger de 1969, que toman como disparador tanto como en el libro. ¿Por qué codificado? Así como el tatuaje se inscribe en la piel hasta fundirse en el cuerpo, el proyecto apunta a reflexionar sobre las prácticas, creencias y concepciones que llevamos escritas en nuestra piel, cuáles son esas inscripciones y cómo podrían ser revisadas a la luz de las tendencias y consumos actuales. *El Hombre Ilustrado* y lo que ello implica (un cuerpo y una vida tatuadas) será decodificado desde otra época (sin olvidar la primaria), con otras narrativas (tecnológicas o no) y en otras plataformas para descifrar y decodificar el cuerpo/mapa.

Ultimátum: es una narrativa transmedia generada desde el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, destinado a estudiantes de los últimos años del nivel secundario y primeros del nivel superior. Representa un juego de realidad alternativa que propone a los y las estudiantes sumergirse en un escenario ficticio, pero creíble, desde un rol protagónico para analizar la complejidad de una crisis ambiental desde un enfoque multidisciplinar. Hablamos de un escenario ficticio porque la ciudad en la que se desarrolla la trama es imaginaria; y creíble porque el problema que aqueja a los ciudadanos de la ciudad (representados por cada uno de los participantes del curso) es un desafío que hoy enfrentan muchas ciudades del mundo y el planeta en su conjunto. Se propone como una narrativa interactiva en la que se apunta a la participación activa de los destinatarios a partir de una trama ficcional con problemas que pueden darse en el mundo real. Mientras que muchos juegos están diseñados para ayudar a las personas a entretenerse y posiblemente contribuyan a escapar de la realidad, los juegos de realidad alternativa están diseñados para poner la realidad en el centro de la escena y asumirla con mayor compromiso. Por su naturaleza inmersiva y atrapante, las líneas borrosas entre jugador, personaje y diseño, la trama evoluciona de acuerdo a las decisiones que van tomando los participantes de manera individual y colectiva a partir de acuerdos. En este sentido, el potencial está dado por la posibilidad de jugar junto a otros para compartir información y encontrar distintas soluciones a los numerosos desafíos que se presentan.

² Carina Lion queda excluida de la entrevista del “El hombre codificado” para no generar ningún tipo de implicación, dado que es mi directora de tesis.

3.5. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

La selección de datos fue posible gracias a un conjunto de factores. En primer lugar, la existencia de experiencias transmedia educativas destinadas a nivel medio y superior donde poder llevar a cabo la investigación. En segundo lugar, el contacto inicial con los referentes de cada experiencia para realizar las entrevistas y la posterior realización de las mismas; y por último, el acceso a la fuentes documentales y los sitios web de cada experiencia.

El acceso a las experiencias fue por dos grandes vías. Por un lado, producto de una búsqueda exploratoria inicial al momento de decidir investigar sobre la temática y las experiencias existentes; y por otro lado, el contacto y vínculo generado con los referentes, gracias a lo cual fue posible realizar las entrevistas.

Para la sistematización de los sitios web de cada proyecto y la recolección de la fuente documental seleccionada, el propósito inicial era poder incluir la mayor variedad de datos y producciones posibles, para incluir diversidad de lenguajes, formatos y contextos. Todas las producciones obtenidas circulan en internet, ya que fueron producidas exclusivamente para las experiencias y pensadas para circular y ser consumidas desde dicho entorno.

En algunos casos, hubo algunas dificultades para contactar a los referentes para la realización de la entrevista, fundamentalmente por disponibilidad de los mismos. Dicho inconveniente fue subsanado y finalmente se logró contactar con cada uno para realizar la entrevista correspondiente. En todos los casos, se privilegió la posibilidad, aceptación y entusiasmo para ser entrevistado/as.

Finalmente, el corpus obtenido se conforma por un archivo de entrevistas individuales y grupales (en una experiencia puntual) a referentes y/o desarrolladores del proyecto, los sitios web de los proyectos y la fuente documental consultada referida a los mismos.

Entrevistas a referentes de las experiencias:

Las entrevistas realizadas se caracterizan por ser individuales y grupales (en un caso puntual) y semiestructuradas en tanto siguen una serie de preguntas guía pero que no descarta la posibilidad de realizar otros interrogantes que surjan de la interacción con el entrevistado, de modo que las y los entrevistados pudieran expresarse de manera espontánea y significativa para la investigación (Gubern, 2012).

La construcción de la entrevista fue posible gracias a la contribución de la bibliografía aportada por diversas áreas de conocimiento ofrecidos por los seminarios en la maestría, tales como Educación, Tecnología Educativa, Narrativas Transmedias, diseño de propuestas inmersivas, prácticas de la enseñanza rediseñada; entornos y materiales digitales.

Las preguntas realizadas se pensaron para considerar todos los aspectos que resultan de interés a la investigación y posibiliten que la persona entrevistada pueda responder con amplitud, en un clima cordial y de escucha. Se intentó, además, no imponer el propio marco interpretativo para que durante el análisis se puedan considerar las respuestas subyacentes y así recuperar el marco interpretativo de las y los entrevistados (Gubern, 2012). Esto permitió la flexibilidad de, si fuera necesario, poder introducir una nueva pregunta que, aunque no estuviera preparada, respondiera a los objetivos de la investigación. Por ello mismo, las preguntas se

fueron modificando a medida que el trabajo de campo avanzaba y se encontraron nuevos elementos.

En la etapa inicial, las primeras entrevistas realizadas sirvieron como entrada a las temáticas y descubrimiento de las preguntas más relevantes, que en las entrevistas posteriores permitieron focalizar y profundizar en los aspectos de mayor relevancia o interés a esta investigación. Fue así como, las entrevistas comenzaron a repetir (saturar) ciertos aspectos, por lo que el número de preguntas responde a un muestreo teórico.

En las preguntas guía, se abordaron los siguientes aspectos:

- Describir y comprender la especificidad del diseño de las narrativas transmedia educativas seleccionadas.
- Caracterizar y analizar cuáles fueron las decisiones de diseño implementadas en cada una de las experiencias seleccionadas.
- Indagar sobre las posibilidades de las narrativas transmedia como herramienta para la promoción de aprendizajes y posible vinculación con la multialfabetización.

Sitio web de los proyectos:

Los sitios web creados para cada proyecto fueron un instrumento fundamental para conocer, caracterizar y analizar a las diferentes narrativas transmedia investigadas, ya que los mismos alojan los aspectos centrales que hacen a la conformación de un proyecto transmedia en educación. Los mismos contienen desde los objetivos y la fundamentación del proyecto, hasta las diversas actividades y producciones que se generan en el marco de los proyectos.

La decisión de considerar a los mismos como instrumentos fundamental para la recolección de datos, responde a que son dichos sitios web los que mejor explican y difunden a cada una de las experiencias desde su aspecto de diseño e implementación, así como por contener y alojar las diferentes producciones, actividades y expresiones que se promueven en cada caso, dando cuenta de la diversidad de lenguajes y dimensiones (vídeos, producciones multimedia, escritos, imágenes fijas, audios) que contienen.

Si bien los mismos fueron consultados al momento inicial de la exploración en internet, es decir antes de realizar la entrevista a sus referentes, los mismos fueron fuente de consulta constante durante todo el proceso de realización de la tesis.

Sobre los desarrolladores de los sitios web, se puede diferenciar aquellas realizadas íntegramente desde los desarrolladores o referentes de las experiencias y otras llevadas adelante con el apoyo de actores externos (escuelas, universidades, portal educativo, técnicos o ingenieros informáticos).

Fuentes documentales consultadas:

Las fuentes documentales consultadas corresponden a artículos académicos o publicaciones producidos en el marco de las experiencias, permitiendo ampliar la información sobre los proyectos, enriqueciendo la información recabada en las entrevistas o la alojada en los sitios web de los proyectos.

Estas fuentes y documentos fueron producidos por y para las experiencias, la mayoría de los casos producidos por los mismos referentes o desarrolladores de los proyectos, muchos de los cuales fueron entrevistados.

Se seleccionaron todos aquellos materiales con sentido formativo que responden a las preguntas de la presente investigación y las categorías centrales que se analizan en la misma. Interesa analizar las características del discurso que los distintos proyectos transmedia construyen. Cada una de estas piezas son la expresión de una práctica social, en la medida en que son portadores de un saber que se construye desde sus referentes y/o instituciones y aporta, de alguna manera, la memoria colectiva (Lévy, 2011).

Tabla 2: Entrevistas, sitios web y fuente documental por experiencia (elaboración propia)

N.º	Narrativas Transmedia	Entrevistas	Sitios web	Documentación / Fuente documental
1	#Orson80	1 entrevista a una de las referentes del proyecto	1 sitio web del proyecto Proyecto Educativo Transmedia (activos hasta la entrega de la tesis).	1. #Orson80: Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa // From canon to school fandom:
2	Si Sócrates Viviera	1 entrevista a una de las referentes del proyecto	1 sitio web del proyecto: Narrativa Transmedia Si Socrates Viviera (activos hasta la entrega de la tesis).	3. Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina Comunicación y Sociedad
3	Juventudes y Construcción de lo Público	1 entrevista a una de las referentes del proyecto	1 sitio web del proyecto: Narrativa Transmedia Pedagógica: INICIO (activos hasta la entrega de la tesis).	4. https://www.academia.edu/37531515/Educacion_Ciencias_Sociales_con_Narrativas_Transmedia_a_Experiencia_en_una_Escuela_Secundaria_de_Olavarr%C3%ADa 5. Difusión Transmedia Olavarría (jovenestransmedia.com)

4	<i>La guarida del Tigre</i>	1 entrevista a 2 referentes del proyecto	1 sitio web del proyecto: La Guarida del Tigre Transmedia educativo del Portal @prender - Entre Ríos (activos hasta la entrega de la tesis).	6. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE TRANSMEDIA EDUCATIVO “LA GUARIDA DEL TIGRE” 1. “La Guarida del Tigre”: una exp
5	<i>El hombre codificado</i>	1 entrevista a una de las referentes del proyecto	1 sitio web del proyecto: El hombre codificado (activos hasta la entrega de la tesis).	7. https://www.linkedin.com/pulse/elhombrecodificado-un-proyecto-transmedia-betina-lippenholtz 8. Transmedia y un proyecto que se las trae DOCUMOTION
6	<i>Ultimátum</i>	1 entrevista a una de las referentes del proyecto	1 sitio web del proyecto: Narrativa Transmedia Ultimátum (activos hasta la entrega de la tesis).	9. Experiencia Ultimátum-para-docentes.pdf - Google Drive 10. http://citep.rec.uba.ar/apon_ultimatum/
Totales	6 proyectos	6 entrevistas	6 sitios web	10 documentos

3.6. Análisis de la información empírica

Durante el proceso de investigación se generaron conceptos que dieron cuenta de los propósitos de las experiencias transmedia seleccionadas, las decisiones de diseño implementadas y la promoción de aprendizajes vinculados a la multialfabetización.

Cabe mencionar que uno de los mayores desafíos de la investigación, fue poder establecer relaciones entre las decisiones de diseño de las narrativas transmedia y su posible vinculación con la promoción de los aprendizajes. Si bien en cada una de las experiencias estaban muy claros los objetivos, los contenidos disciplinares y ejes temáticos involucrados, los destinatarios, las estrategias pedagógicas y las competencias a lograr, en muchos casos los propios equipos que desarrollan las experiencias no habían llegado a la instancia de evaluar o sistematizar sobre ese aspecto.

Ello fue aún más complejo, para la posible vinculación entre la promoción de aprendizajes y la multialfabetización. Si bien la multialfabetización estaba presente -implícita o explícitamente-, en muy pocos casos se hacía referencia a dicha categoría teórica por parte de los desarrolladores de las experiencias.

Más allá de estos desafíos, se comenzó con la entrada al terreno a partir de las entrevistas. A partir de las sucesivas entradas y de las derivaciones que fueron surgiendo, fue posible analizar las decisiones de diseño que se utilizaron en las experiencias y su promoción en los aprendizajes vinculadas a la multialfabetización desde los contextos donde se produjeron. Las entradas al terreno permitieron generar conceptos e ir ajustándose, para comprender las decisiones de diseño que fueron implementando y los posibles aprendizajes generados a partir de la experiencia.

La realización de las entrevistas permitió lograr un corpus de testimonios que fueron registrados en audio, desgrabados a texto y analizados exhaustivamente. Las entrevistas, como conversación, tuvieron por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias del entrevistado, permitiendo conocer la perspectiva de los actores involucrados (Sautu et al. 2005); las mismas se hicieron teniendo en cuenta los aportes del método etnográfico, que intenta recuperar la mirada de quienes desarrollaron las narrativas transmedia; es por ello que esta entrevista se entiende como una relación social en tanto los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistado en dicho encuentro, y donde es necesario aprender del “repertorio metacomunicativo” del informante (Gubern, 2012). La significatividad de aquello que dicen las y los entrevistados, no viene dado tanto por los datos que brindan, sino más bien por los significados que se puedan reconstruir a partir de su manera de ver el mundo y la realidad que viven. Se caracterizan por aportar su propia perspectiva acerca de cómo ven y viven la experiencia, ofreciendo detalles y pormenores del contexto de producción, la pluralidad de enfoques, percepciones y valoraciones, que dan cuenta del recorte que hacen sobre dichas prácticas.

Finalizada la etapa de recolección de datos se procedió al análisis, lo que supuso varios procedimientos. La interpretación de los datos empíricos permitió comprender su significado, reconstruir las relaciones y la trama de las historias, contextualizar y contrastar fenómenos similares para identificar recurrencias, así como diferencias que dieran cuenta de categorías culturales y permitieran hacer comprensible lo recuperado en las entrevistas (Rockwell, 2009).

Con el análisis minucioso de las entrevistas, se pudo establecer relaciones entre esos elementos y así develar los aspectos teóricos sobre los procesos de comprensión implícitos en las experiencias seleccionadas.

En esta primera etapa se realizó el agrupamiento y se establecieron categorías de análisis. La descripción de las narrativas transmedia analizadas supuso una primera categorización que surgió a partir de las siguientes dimensiones: caracterización de las experiencias, las decisiones de diseño implementadas y la promoción de aprendizaje vinculada a la multialfabetización. Esta primera clasificación permitió que surgieran nuevas categorías, que permitieron analizar aspectos más específicos que fueron saliendo de la categorización inicial.

En función de ello, se profundizó en una subcategorización que implicó a una descripción más exhaustiva de las experiencias, lo que llevó a establecer algunas conclusiones acerca de las decisiones sobre el proceso de diseño implementadas, así como la generación de categorías potentes que permitieron comprender los posibles procesos de aprendizaje vinculados con la

multialfabetización. A partir de ello, se buscó además establecer prácticas significativas respecto a las narrativas transmedia con fines educativos, las decisiones de diseño, los procesos de aprendizajes generados y las condiciones que los promueven vinculadas a la multialfabetización.

En una segunda etapa, se analizaron los sitios web de los proyectos y las fuentes documentales. Ello se realizó a través de nuevas dimensiones que se construyeron para el análisis de cada instrumento, tomando como referencia las dimensiones utilizadas para análisis de las entrevistas. En el caso de los sitios web de los proyectos, las dimensiones seleccionadas para el análisis fueron: la estructura general de la página web, la fundamentación, objetivos, los destinatarios, líneas o ejes de trabajo, actividades, entorno tecnológico, estética del sitio, cronograma, y el equipo desarrollador. En el caso de la fuente documental, al ser materiales teóricos muy diferentes entre sí, las dimensiones fueron más generales: caracterización de las experiencias desde el enfoque del diseño, conceptos claves, conclusiones, temporalidad e intencionalidad.

A las categorías surgidas de dicho análisis, se le agregaron las subcategorías que permitieron ampliar la mirada sobre las categorías ya definidas, complementando el análisis realizado en la etapa previa de las entrevistas. Las recurrencias que aparecieron y nuevos conceptos surgidos, permitieron reforzar y enriquecer el análisis.

A partir de ello, se realizó una triangulación de las categorías que surgieron del análisis de los diferentes métodos de recolección de datos utilizados. El cruce realizado entre el análisis de las entrevistas, los sitios web y las fuentes documentales, representan las categorías y subcategorías a las que se arribó y se exponen en los resultados y conclusiones de la presente investigación (Sautu et al., 2005).

El proceso de análisis se basó en la codificación abierta, donde el investigador se preocupa por generar categorías y sus propiedades, y en función de ello se busca determinar cómo varían en su rango dimensional (Strauss y Corbin, 2002). En este sentido, para codificar los datos se recurrió tanto al marco teórico como a los datos ofrecidos por los sujetos en las entrevistas. La descripción y categorización de los sitios web y la fuente documental consultada se entrecruza con las categorizaciones que surgieron del análisis de las entrevistas, permitiendo llegar a categorías que permiten comprender la relación entre las narrativas transmedia, las decisiones de diseño y la promoción de aprendizajes vinculados a la multialfabetización.

La comparación entre los diferentes instrumentos sirvió como elemento de vigilancia epistemológica. Este análisis comparativo se hizo en base a características o variables múltiples que fueron surgiendo de los objetos empíricos que permitieron su abordaje de manera más sistemática.

El método comparativo constante propuesto por Strauss y Corbin (2002) permitió organizar los datos (la empiria) de la investigación, clasificarlos para su descripción y analizarlos. En dicho proceso, los registros y el propio relato de las entrevistadas funcionaron como elemento de vigilancia epistemológica en tanto permite hacer explícitos el pensamiento y las decisiones de los actores involucrados, sin desatender las percepciones (subjetivas) de los mismos.

Es por ello, que la investigación propuesta es de carácter microsocia, en la medida que se enfoca en las posibilidades de las personas como agentes sociales, sus experiencias subjetivas, interacciones e interpretaciones, con el propósito de dar cuenta de un aspecto particular de la sociedad (Sautu et al., 2005). Se trata además de una investigación que combina lo diacrónico y sincrónico. El primero, en tanto se llevó a cabo a lo largo de un período

determinado de tiempo; y el segundo, por comparan varias narrativas transmedia educativas de realidades y contextos diversos.

En resumen, resulta importante remarcar que durante el proceso de análisis se construyeron conceptos y categorías fértiles que no denominan cosas, sino relaciones. Estas relaciones no pueden observarse, sino que son construidas por el investigador al articular de manera inteligible los elementos analizados. En consecuencia, se hace análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia y como consecuencia de la construcción de nuevas relaciones que puede dar cuenta mejor del proceso estudiado; es decir, cuando la descripción final es más rica y coherente que la descripción inicial, abriéndose nuevos caminos de investigación, siempre en proceso de construcción e inconclusos (Rockwell, 2009).

3.7. Historia natural de la investigación

Durante la cursada de la Maestría en Tecnología Educativa se realizaron varios trabajos de escritura relativos a la narrativa transmedia que motivó la necesidad de seguir conociendo y aprendiendo sobre la misma, siendo en el seminario 11 de Entornos y materiales digitales en la educación contemporánea: enfoques, dilemas y perspectiva, dictado por las profesoras Carina Lion y Ángeles Soletic, donde la temática cobró importancia para mi, y terminó siendo el trabajo final de dicho seminario y la elección del propósito que guía la presente tesis.

Ya definido el tema de investigación, se comenzó buscando documentación sobre algunos conceptos importantes que permitieron conocer y profundizar sobre la temática: narrativas transmedia educativas, componentes del diseño de narrativas transmedia, experiencias narrativas en nivel medio y superior, narrativas transmedia y promoción de aprendizaje, y multialfabetización.

La bibliografía sugerida por la directora de esta tesis, la doctora Carina Lion, fueron las lecturas que dieron cuerpo a las primeras categorizaciones: Bruner (2003), McEwan y Egan (1998), Jackson (1998), Buckingham (2012), Pons, (2009) y Maggio (2000).

Luego, aparecen las lecturas de Scolari (2008 y 2013) y Jenkins (2008), permitiendo completar las categorizaciones y entrelazar la trama con la caracterización de las narrativas transmedia. Dichas lecturas fueron ampliadas con autores que trabajan el aspecto específico de diseño, como Molas Castells, (2018) Andrés Felipe Gallego Aguilar (2011), Acuña y Caloguerea (2012) y Lugo Rodríguez (2016), Scolari (2018). Así se fueron adoptando a lo largo de la tesis, decisiones marcadas por lecturas recomendadas.

Esta etapa supuso comenzar a “empaparse” sobre el tema y sus problemáticas, así como comenzar a seleccionar las experiencias donde poder llegar a cabo la investigación e iniciar el proceso de ingreso al campo.

El proceso de selección de las narrativas transmedia educativas no fue fácil, debido a que no son muchas las experiencias que se ajustan específicamente al nivel medio y superior, que son niveles educativos de interés debido a mi experiencia como docente. Es por eso que la muestra es acotada.

Se comenzó explorando y enumerando las experiencias encontradas, para luego definir específicamente sobre cuáles se decidiría investigar.

Durante la entrada al campo y para seleccionar el corpus necesario, se empezó a contactar a los referentes de dichas experiencias transmedia destinadas a nivel medio y superior. Las experiencias con las cuales se tuvo acceso para realizar la entrevista en total fueron 6 (seis).

Identificados y seleccionados los proyectos, se buscó establecer un vínculo con los referentes de estos. Esos vínculos se basaron en un contacto vía mail para establecer una primera comunicación con los mismos, siendo estos como gestores y/o desarrolladores de las NT, quienes podrían facilitar la información sobre los proyectos y el acceso a las diversas producciones derivadas del mismo. En casi todos los casos, la recepción de los referentes fue positiva, logrando pactar la realización de una entrevista con cada uno de ellos. Solo en un caso puntual no se obtuvo ninguna respuesta y luego de varios intentos se decidió no considerar la experiencia, pero fue reemplazarla por otra de características similares, la cual se conoce y se accede gracias a la referente de otra de las experiencias seleccionadas, en el momento de la entrevista.

Durante el 2019 y parte del 2020 se efectuaron los ingresos o entradas al campo a partir de las entrevistas realizadas. Durante ese año se realizaron las primeras entrevistas, las cuales se completaron en el segundo año, comenzando a armar el corpus de esta investigación.

Si bien la intención original era lograr un muestreo con mayor cantidad de experiencias, se considera que la muestra seleccionada es representativa para el propósito de la investigación, considerando además aquellas que se mostraron receptivas a la propuesta. Por otro lado, en la medida que se avanzaba en la investigación, tanto en las entrevistas como en los sitios web y la fuente documental consultada, comenzaban a reiterarse los mismos elementos, produciéndose recurrencias que responden a la idea de saturación del muestreo teórico.

La parte final de descripción y análisis de la tesis se realizó durante la segunda mitad del 2020 y todo el 2021, incluyendo periodos de ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) y DISPO (distanciamiento social preventivo y obligatorio), sin perjuicio del material empírico que fue completamente obtenido previamente. Si bien las condiciones institucionales cambiaron; excede el marco de esta tesis analizar cuáles son las producciones que en este contexto se están desplegando a nivel de las instituciones donde se desarrollaron estas experiencias y los referentes de las mismas.

Capítulo 4: Análisis y resultados

4.1. Diseño de narrativas transmedia en clave educativa

La triangulación realizada entre análisis de las entrevistas, los sitios web y la fuente documental de los proyectos, dio como resultado la construcción de las categorías y subcategorías que se describirán y analizarán en los siguientes capítulos (Sautu et al. 2005).

A partir de una caracterización general de las narrativas transmedia desde el aspecto del diseño, se encontraron como recurrentes cuatro posibles aspectos que, según la presente investigación y en base a los casos recabados, caracterizan a las diferentes experiencias destinadas a nivel medio y superior: la articulación entre lo escolar y lo extraescolar, la inmersión como vinculación entre lo real y lo ficcional, las expansiones del universo narrativo, y la cultura participativa y la ciudadanía digital. Cabe remarcar que cada una de estas categorías, al mismo tiempo integra y contiene muchos otros aspectos que irán apareciendo durante el análisis.

4.1.1. Narrativa transmedia como articulación entre lo escolar y extraescolar

La posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar y en cualquier momento, la interacción con pares y expertos y las oportunidades de generar aprendizaje desde una variedad de fuentes, es lo que caracteriza a la sociedad en la que vivimos y lo que se conoce como aprendizaje ubicuo (Cobo y Moravec, 2011). Para dicha concepción, la brecha entre el aprendizaje formal e informal tiende a desaparecer y el aprendizaje tiende a ajustarse a las necesidades de una cuestión, problema o situación en particular. El control de cuándo, dónde, cómo y por qué se aprende o se está aprendiendo se encuentra, en mayor medida, en manos de los y las estudiantes, orientándose hacia las necesidades y propósitos que éstos/as tengan en el momento (Burbules, 2012).

Es justamente esa brecha borrosa entre lo formal y lo no formal uno de los aspectos más sobresalientes en las narrativas transmedia investigadas. La pretensión de poder ir más allá de las paredes del aula y al mismo tiempo poder traer, recuperar e introducir al ámbito escolar aquellos saberes, experiencias y prácticas propias de lo extraescolar o no formal, aparece como uno de los grandes propósitos para el conjunto de las experiencias, en la intención de generar vínculos entre lo escolar y la vida extraescolar y/o la comunidad.

La relación entre el vínculo de la escuela y el “afuera” aparece en algunos autores como ámbitos bastante diferentes (Cobo y Moravec, 2011), pero hay quienes también los piensan como espacios que se encuentran y se articulan de diversas formas. En una de las investigaciones dirigidas por Scolari, el autor nos demuestra que a diferencia de la narración institucionalizada que ofrece la escuela, los aprendizajes que genera la narración en el espacio digital, en su mayoría, se realizan de modo informal (Scolari, 2013), por eso la importancia de recuperar y vincular ambos espacios desde las narrativas transmedia.

En este sentido, se considera que una de las grandes pretensiones de las experiencias analizadas es fomentar articulaciones, relaciones y movimientos entre estos dos ámbitos. Por un lado, una escuela que busca ir hacia el afuera (intervenciones y/o salidas focalizadas para realizar una experiencia directa, que en algunas ocasiones se produce para el afuera o bien la

salida es insumo para producir); y por el otro, un afuera que ingrese a la escuela (que refiere a los temas que se meten en las aulas desde los docentes, estudiantes, especialistas o instituciones), incorporando lo social como fenómeno que pueda ser resignificado desde lo escolar.

Esta vinculación de la escuela con la comunidad se ve claramente reflejada en la experiencia de #Orson80. Según las palabras de su referente, la intención “*tiene que ver con ir a recuperar aquellas cuestiones que los alumnos hacen fuera del aula y darles un tratamiento pedagógico si se quiere en la escuela*” (entrevistado M).

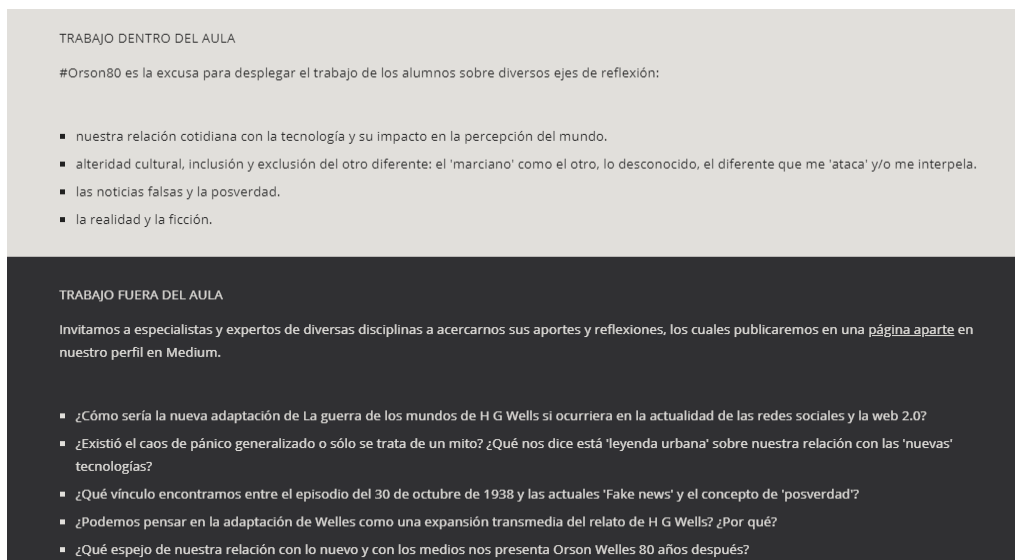


Imagen 1: captura de pantalla del sitio web del proyecto #Orson80

En los ejes de trabajo del proyecto, diferencian los ejes para trabajar dentro el aula y los ejes para trabajar fuera del aula. Dentro del trabajo áulico, mencionan la relación cotidiana con la tecnología y su impacto, la alteridad cultural, realidad y la ficción. En lo referido al trabajo fuera del aula, mencionan la participación de especialistas y expertos en diversas disciplinas para acercar sus aportes y reflexiones que serán publicados. Lo interesante de la articulación, es que no solo apunta a conectar lo escolar con lo extraescolar, sino también la vinculación con otros profesionales e instituciones (aspecto que será analizado más adelante).

Algo muy parecido se buscó en la experiencia de “La guarida del Tigre”, En Entre Ríos, para quienes la experiencia:

“Tiene que ver con la producción de contenido de impronta local y regional [...] teníamos de empezar hacer algo con estos espacios, con diferentes museos, [...] acá en Entre Ríos y en Santa Fe, sucede mucho que viajan a conocer el palacio de San José. Todos los niños de la provincia, entre cuarto y quinto en algún momento van a conocer el palacio a conocer la historia de Urquiza y demás, [...] nos interesaba era poder generar una experiencia que como tenía que ver con el viaje comienza antes del mismo, durante el viaje al palacio y pudiera seguir después en el aula” (entrevistada C).



Imagen 2: captura de pantalla del sitio web del proyecto La guarida del Tigre.

Si bien La Guarida del Tigre estuvo inicialmente destinada a estudiantes del Ciclo Básico Común de algunas escuelas secundarias de la ciudad de Concepción del Uruguay, los recursos educativos y contenidos que se generaron en el marco de la misma quedaron disponibles en el repositorio del Portal @prender para ser utilizados por toda la comunidad interesada en la temática, replicando el formato transmedia de forma autónoma y logrando traspasar las fronteras del aula para difundir la propuesta a otros públicos interesados en el temática.

La misma pretensión podemos encontrarla en las dos experiencias de la Escuela Secundaria N° 10 de la ciudad de Olavarría: “la primera experiencia que fue la de Sócrates, nosotros pensamos sobre todo la cuestión de la salida hacia afuera a partir de las redes sociales” (entrevistada V).

Proyecto
Si Sócrates viviera.....
 Narrativa Transmedia y filosofía

Narrativas con potencial educativo mediadas por TIC

Desde siempre el ser humano sintió la necesidad de contar historias, como una manera de recuperar experiencias y compartirlas. Se sabe que fueron muchos los propósitos que motivaron la tarea: a veces para entretener, otras para describir, para enseñar o para dejar memoria de los hechos importantes para una comunidad. En cada historia se recuperan actores, espacios y tiempos, pero también valores, significados y aquello que forma parte de la cultura de cada comunidad en un momento y lugar determinado.

Imagen 3: captura de pantalla de la fundamentación del sitio web del proyecto Si Sócrates Viviera

En la segunda experiencia, “Jóvenes y Construcción de lo Público”, la articulación con el afuera y viceversa fue más fuerte:

Nos pusimos a pensar la necesidad de generar esa salida hacia afuera no exclusivamente desde la redes sociales o con otro manejo en las redes sociales, si no a partir de instalarnos en el espacio público, o sea en el espacio físico digamos de la interacción e hicimos unas propuestas hacia afuera, por ejemplo [...] la del banderazo (entrevistado V).

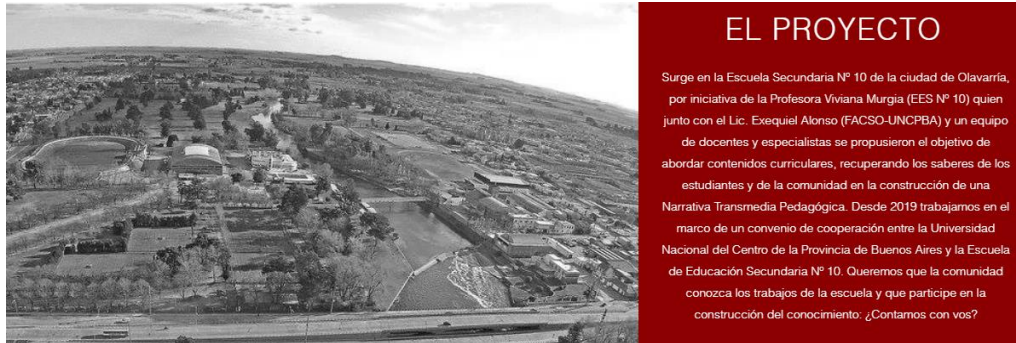


Imagen 4: captura de pantalla del sitio web proyecto Juventudes y Construcción de lo Público.

En ambas experiencias hay un propósito de articulación con el afuera, la comunidad, entendida tanto por sus actores (ciudadanos, comunidad de padres, especialistas externos a la escuela y estudiantes por fuera de la situación escolar) como por sus múltiples realidades, problemáticas y temas de intereses. Lo interesante de ello, es que no solo logran vincular lo escolar con el afuera, sino que al afuera ingresa a la escuela, produciendo un movimiento entre ambos espacios desde la narrativa transmedia. En ese proceso, asumieron el desafío de acercar lo valioso que acontece en la escuela a la comunidad y establecer puntos de diálogo con los intereses, inquietudes y saberes que provienen del afuera para retroalimentar la propuesta pedagógica en términos escolares (Alonso y Murgia, 2018). Por otro lado, no solo se propusieron articular con la comunidad, sino que al mismo tiempo buscaron vincular la escuela y el afuera desde el aporte de otras instituciones que también participaron de la experiencia:

Pensamos la vinculación de la escuela en este caso con otra institución, que es la universidad. Y esto nos permitió, entre otras cosas en el último proyecto por ejemplo, llevar docentes de la facultad a la escuela y hacer talleres, que participen estudiantes/becarios de comunicación en los talleres de las producciones de los estudiantes, o sea, nos permitió abrir un poco [...] poder vincularnos con otros campos nos permite ampliar la mirada (entrevistado V).

En la experiencia de Ultimátum por su parte, se propone una intervención directa del proyecto con la comunidad, desde la generación de propuestas de participación directa que logren la interacción con el afuera para participar en la resolución de problemáticas comunes.



Imagen 5: captura de pantalla del Instagram de Ultimátum

En el caso de la experiencia de “El hombre codificado”, si bien el proyecto tiene un claro destinatario, que son estudiantes y docentes, existe también la intención de abrir la experiencia hacia el afuera, proponiendo “participar a todos aquellos/as interesados/as que quieran formar parte de la comunidad de #ElHombreCodificado ya sea mediante una producción, colaboración -o lo que en Transmedia se denomina expansión- que no pertenezca al ámbito educativo” ([Sitio web del proyecto](#)).



Imagen 6: captura de pantalla del sitio web de El hombre codificado

Como puede advertirse, así como la escuela sale hacia afuera también ocurre lo inverso, es decir, el afuera ingresa a la escuela. Una de las formas en las que el afuera ingresa en la escuela es generalmente circunstancial y no planificado, pero lo interesante de las narrativas transmedia analizadas es que hay una pretensión concreta, pensada y planificada para que el afuera (ya sea desde la comunidad, otras instituciones o referentes específicos) pueda ingresar a lo escolar y aportar lo suyo. Las formas desde las cuales se genera este ingreso del afuera hacia lo escolar son variadas; van desde la participación en actividades concretas, el análisis y resolución de problemáticas, la toma de decisiones, la interacción en redes sociales, el aporte de especialista en temáticas específicas, hasta el apoyo mediante algún tipo de permiso o recurso

para lograr el desarrollo de las experiencias. Lo interesante de todas ellas es lo que esa vinculación o articulación aporta, resignifica y ofrece al desarrollo de las propuestas.

La metáfora de puentes tecnoeducativos (Lion, 2017) permite pensar posibles articulaciones entre estos dos ámbitos. Como sabemos, en las aulas se juega una tensión entre la centralidad del docente y sus prácticas pedagógicas, y los aprendizajes de los y las alumnos/as que se generan en cualquier tiempo y lugar. La inclusión de las TIC para la experimentación, la elaboración de tareas que resignifican, las propuestas de trabajo con contenidos a partir de diversas fuentes de información, la promoción de diferentes procesos de abstracción desde la problematización, la resolución de conflictos y toma de decisiones, son algunos de los puentes posibles que se promueven entre los aprendizaje formales y no formales, entre la complejidad conceptual y la sencillez de las interfases tecnológicas, entre lo puramente académico y conceptual y lo lúdico y ficcional (Lion, 2012). Lo interesante de todas ellas es la expansión y difusión en términos de mediatización que el aporte del afuera le otorga a lo escolar y viceversa, logrando generar procesos de participación y construcción colectiva como resultado de ese vínculo. Podemos pensar entonces dicha vinculación desde prácticas escolares que mediatizan la realidad en el marco del concepto que entiende el aula como porosa (Lion, 2012) con permeabilidad del adentro hacia el afuera y del afuera hacia el adentro.

Otro de los conceptos desde los cuales puede pensarse la vinculación entre la escuela y la comunidad (o el afuera) en las experiencias seleccionadas, es desde el término de "Interfaz". Para Scolari (2004: 40) "la interfaz ya no es considerada una especie de membrana que separa dos espacios o proporciones de materia, sino un dispositivo que garantiza la comunicación", por lo que entender la interfaz como texto implica analizar la interacción existente entre el individuo y el ordenador, así como el intercambio de información resultante de esta relación.

En el mismo sentido, Pierre Lévy (2004) define a la interfaz como una red cognitiva de interacciones, ampliando el espectro del concepto y yendo más allá de una concepción mecanicista, expone que las interfaces y su lógica semántica de funcionalidad e interacción se da entre individuos, entre ordenadores y la hibridación correspondientemente entre ambas instancias, lo que invita a pensar la interfaz no como un artefacto o instrumento de intercambio de información, sino como un agente que se relaciona con otros agentes.

Dicha interpretación se enriquece con la definición de Janet Murray (2012), que asume el concepto desde una interpretación humanista y parte de la premisa que la interacción entendida como una situación que presenta un comportamiento relacionado entre dos entidades que actúan a través de un medio o un artefacto compartido y la interpretación de éste, son elementos primordiales del diseño y hacen parte de grandes sistemas sociales y culturales que los incluyen. Este abordaje se ajusta a los procesos creativos del diseño donde no hay una única respuesta y se trabaja desde una gran paleta de posibilidades. La propuesta de la autora sobre la interfaz y el diseño de esta está dirigida a enfocarse más en la interacción entre el individuo y el sistema automático, y consiste en pensar una interfaz que atienda a los valores específicos de cada medio y disciplina involucrada, que las integre y vea más allá de lo exterior e incluya la arquitectura del código y las expectativas del usuario, desde un esfuerzo cultural colectivo por inventar el medio digital que subyace. Dicha postura reafirma la idea de interfaz como agencia, del mismo modo que lo es el usuario, y que la comunicación existe en la medida en que se lee la interfaz como textualidad. Por ello Manovich (2005) utiliza el término interfaz cultural para relacionar una mediación entre el hombre, la máquina y la cultura, dando cuenta que los

ordenadores permiten presentar los datos culturales a los individuos y que éstos a su vez puedan relacionarse con dicha información. Por esto, hablar de narrativas transmedia implica expandir el régimen del espacio y el marco de la interfaz. Su diseño conlleva a pensar, como primer paso, la construcción del relato y su expansión, así como identificar los elementos estructurales para la construcción de conexiones lógicas e hipertextuales que permitan generar universos narrativos y se desplieguen por múltiples medios. De ello se desprende la importancia de analizar la interfaz como agencia y no como máquina, ya que según Gallego (2011), significa que un mensaje escrito en un espacio público -como puede ser una escuela siguiendo las experiencias analizadas- puede conectar a la audiencia con la idea original de la historia, involucrando al público para que amplíe la información en otras plataformas y cree sus propios relatos desde los mecanismos de participación que se proponen. Esto se complementa con el concepto de pista de migración de Ruppel (2006: 42) el cual plantea señales visibles al interior del texto que permiten generar hipervínculos a contenidos presentes en diferentes canales.

Todo lo anterior se puede complementar con el aporte de Klasturp y Tosca (2004), para quienes la matriz de análisis de las NT parte desde el relato o la historia como núcleo, y luego las decisiones sobre los modos de participación de las “interfaces culturales”, para que finalmente el círculo se cierre con los participantes, su apropiación, participación y construcción sobre el universo narrativo. Este análisis funciona si se consideran tres momentos previos que debe tener una narrativa transmedia: el *mythos* (conflictos, personajes historia, materia prima que genera conexiones entre mundos), el *topos* (periodo histórico, relaciones espacio-temporal, hipertexto) y el *ethos* (ética y códigos de comportamiento o conocimiento para saber cómo actuar en el mundo). Trasladando esto a las NT seleccionadas, ello implicaba considerar a “*cada participante como sujeto de una sociedad y un mundo cuyas condiciones pueden transformarse; lo que invita a construir redes de colaboración online y trabajar en forma conjunta*” ([fuente documental](#)).

Esta idea se complementa con la propuesta de Long (2007), quien sostiene que en los elementos para la composición de un relato en las narrativas transmedia prima tanto el contexto como los personajes, por lo que debe ser considerado como un universo cohesionado que mantenga una consistencia entre sus partes individuales, y donde cada parte complementa la otra construyéndose como un rompecabezas que otorga una experiencia inmersiva a los usuarios.

Para Albarello (2019) la interfaz (o interface) puede ser definida como “el espacio que media entre el usuario y el sistema” (p.60) y no hay que pensarlas solo como digitales, ya que desde la perspectiva de la ecología de medios la interfaz representa el lugar donde los lectores/estudiante o prosumidores interactúan con los medios. Como bien explica el autor en una de sus obras más actuales (2020) estamos ante una relación inédita entre el aula y el hogar, y si bien el autor hace referencia al tema desde el contexto de la cuarentena³, dicho marco sirve para comprender cómo se ha estrechado el vínculo entre estas dos interfaces: “el hogar se ha transformado en un aula portátil, reducida a una pantalla y dependiente de una conexión a Internet” (p. 4).

En resumidas palabras, el concepto de interfaz (o interface) presentado puede ser una invitación a pensar la vinculación entre lo escolar y no escolar o comunitario de los proyectos analizados, donde la interfaz sea pensada como el espacio que genera la NT para poner en

³ El concepto hace referencia a las medidas sanitarias de Argentina para combatir la pandemia de COVID-19 durante gran parte del 2020 y 2021.

articulación ámbitos y espacios diferentes a partir de historias y relatos que se van ampliando desde diversos medios y plataformas a partir de la participación y la creación de los destinatarios, que a partir de sus acciones y discursos van ampliando y expandiendo el relato del universo narrativo.

4.1.2. La inmersión como vinculación entre lo curricular y lo ficcional

En su concepción más extrema, la inmersión puede ser descrita como la experiencia de sentirse transportado a un entorno diferente al nuestro o totalmente inventado (Murray, 1997; Ryan, 2001). Podríamos mencionar diferentes tipos de inmersiones: la inmersión perceptual que intenta sumergir los sentidos, la inmersión como involucramiento psicológico que implica un período de concentración mental durante una actividad determinada, y la inmersión narrativa/imaginativa que implica dirigir nuestra consciencia del mundo real hacia narrativas imaginarias (Ryan, 2001). Independientemente del tipo de inmersión, su objetivo es generar en el interactor la impresión de que deja atrás su realidad cotidiana para zambullirse en una diferente. Esta nueva realidad está diseñada de modo que sea diferente de la nuestra y allí surge el uso del término metafórico de inmersión, que deriva de la experiencia física de estar completamente sumergido en otro lado. La noción de inmersión se sustenta en un sentimiento de “presencia,” en una impresión que produce la sensación de estar en un entorno viviente en tiempo real (Grau, 2003). El objetivo detrás de las diversas estrategias de inmersión (en particular en los tipos descritos), se resume en transportar al interactor desde su realidad cotidiana hacia un mundo ficcional. Esto bien lo relata Carrión en *TELESHAKESPEARE* (2014), al analizar el mundo ficcional que presentan las series televisivas que persiguen la creación de un mundo que logra sellar desde su comienzo un pacto con el telespectador para que crea que lo que está viendo es “tan real y tan ficticio como la vida misma” (p.20), se logra sumergir al espectador a un mundo paralelo con el que relacionarse a través de la adicción:

Las técnicas contemporáneas que han moldeado nuestra forma de leer. El mando a distancia, el zapping, la congelación de la imagen, la viñeta, el rebobinado, la apertura y el cierre de ventanas, el corta y pega, el hipervínculo. Mientras que la velocidad a la que nos obligan a leerlas sintoniza con el espíritu de la época, el profundo desarrollo argumental y psicológico al que nos han acostumbrado conecta con la novela por entregas y con los grandes proyectos narrativos del siglo xix (Carrión, 2014:21).

Maggio (2018) recupera la noción de inmersión de Rose (2011) para definir a la tecnología y en especial a internet, como un camaleón que puede actuar con todos los medios a la vez modificando los modos de narrar, en el sentido de que ya no somos espectadores, sino que ahora podemos habitar las historias. “Internet es no lineal gracias a la hipertextualidad y no solo es interactiva sino intrínsecamente participativa e inmersiva” (p.46). Para la autora, la inmersión es un rasgo cultural de época capturada por las nuevas modalidades o series televisivas que conocemos a partir de Netflix, por ejemplo, que han modificado lo que ya Litwin (1997) había manifestado en su estudio sobre las configuraciones didácticas, denominado “secuencia progresiva lineal” para definir a la estructura en la que la progresión temática es el eje estructural

de la clase y tiene una sola dirección. Es esta secuencia lineal progresiva la que es puesta en tensión ante la emergencia de lo que la autora denomina “formas alteradas” (Maggio, 2018) donde el tratamiento de los contenidos construye movimientos interpretativos a partir de su alteración:

Tantas horas frente al televisor y estudiando acerca de los nuevos fenómenos televisivos terminaron plasmadas en la idea de formas alteradas para la clase: un modo de hacer no lineal, no secuencial, que incluye planos o recorridos alternativos que pueden ser elegidos y que no necesariamente tienen lugar en el mismo espacio. Como sujetos culturales, vivimos inmersos en tramas en las que nada de lo que ocurre es lineal. ¿Por qué no encarar esa búsqueda en clase? Y, más aún, ¿qué alcances puede llegar a tener? (Maggio, 2018:60).

En el caso de las narrativas transmedia que recurren a los medios o plataformas para expandir el relato, el interactor no solamente está inmerso en un mundo ficcional, sino que los mundos ficcionales también entran en su realidad cotidiana a través de esos medios y recursos. Esta interacción mediante los medios y determinadas actividades entre el interactor y los personajes de ficción rompe con la autonomía del mundo ficcional, al presentarlo no como un mundo separado sino más bien como formando parte del mundo “real” del interactor.

En 2003 Jenkins identificó los principios fundamentales de la narración transmediática, dentro de los cuales incluía a la inmersión. La misma se presenta como una característica innata de la narrativa transmedia para hacer referencia a la forma en la que el usuario se involucra en el relato, ingresa al interior del mundo de la historia a través de diversas plataformas o tomando elementos del mundo narrativo para extraerlos en el mundo real. Esa inmersión es lo que genera una vinculación o interfaz entre el mundo real y el mundo ficcional, entre las fronteras de la representación y la realidad.

Las formas en las que se realiza la vinculación entre ambos mundos son variadas. En muchos casos, depende del esquema expansivo o inmersivo que se diseña para lograr la expansión del universo narrativo. Esto puede variar en función de los objetivos de la narrativa, y el tipo de actividades y/o interacciones que se propongan.

En el caso puntual de la experiencia *Ultimátum*, existió un claro propósito de vincular lo ficcional con el mundo académico desde el juego: “*esta propuesta Ultimátum, además del componente transmedia tiene su componente lúdico, es un juego de realidad alternativa*” (entrevistador L). Se trata de una narrativa interactiva que propone una activa participación a partir de una trama ficcional con problemas que pueden darse en el mundo real. Por su naturaleza inmersiva y atrapante, las líneas borrosas entre jugador, personaje y diseño hacen que la trama evolucione de acuerdo con las decisiones que van tomando los participantes de forma individual o colectiva. El potencial está dado por la posibilidad de jugar colectivamente para compartir información y encontrar distintas soluciones a los numerosos desafíos que se presentan (*Ultimátum*, CITEP). En este sentido, la propuesta de la ciudad imaginaria llamada Pompeii, fue la excusa para problematizar sobre la crisis ambiental a partir de diversos desafíos y actividades de resolución que se proponen a los participantes para aprender y reflexionar sobre la problemática.

ULTIMATUM

Un juego transmedia de realidad alternativa



Imagen 7: captura de pantalla del sitio web del proyecto *Ultimátum*

La propuesta apostó por el juego para la creación de una narrativa transmedia, tomando un fenómeno cultural relevante para narrar historias desde la forma que se narran contemporáneamente las historias y potenciar los universos narrativos que estaban creando, haciendo que el participante también pueda ser parte de esa creación. *“El diseño de esta propuesta a partir de la generación de dinámicas y mecánicas lúdicas visibiliza el valor para la educación de convocar a los jóvenes a involucrarse en una historia asumiendo un rol determinado en ella y tener una misión que cumplir”* ([fuente documental](#)).

Esa inmersión podemos apreciarla también en la experiencia de “El Hombre Codificado”. El proyecto nace de la novela: *El Hombre ilustrado*, que es un texto Ray Bradbury escrito en 1951 (*The Illustrated Man*)⁴. El libro consta de dieciocho cuentos que tienen un hilo conductor: un cuerpo que los narra, un cuerpo que sirve de lienzo a las diferentes historias. El texto es en sí mismo un proyecto transmedia inmersivo. A partir de él los fans y no fans lograron que se activara y reviviera en diferentes formatos y desde diferentes espacios. La resignificación y lectura más conocida fue la película de Rod Steiger de 1969, que la experiencia tomó como disparador, al igual que el libro.

⁴ Conocer más en el siguiente video: [The Illustrated Man \(1969\) ORIGINAL TRAILER \[HD 1080p\] - YouTube](#)



Imagen 8: captura de pantalla de la fuente documental del proyecto *El hombre codificado*.

La pregunta es: ¿Por qué codificado? Si bien el concepto no es nuevo, la lectura alude a una de las acepciones que la RAE sobre el término Codificar: “Transformar mediante las reglas de un código la formulación de un mensaje”. De la misma manera en que el tatuaje se inscribe en la piel hasta fundirse en el cuerpo, existen prácticas, creencias y concepciones llevamos escritas en nuestra piel. Lo que problematiza dicha narrativa es justamente ¿cuáles son esas inscripciones que funcionan como parte constitutiva de nuestro hacer cotidiano y podrían ser revisadas a la luz de las tendencias y consumos actuales? En un momento en el que prima la tecnología, utilizar la metáfora del hombre codificado permite transcurrir y experimentar sobre cómo difiere este mapeo en las diferentes épocas⁵ (Betina Lippenholtz, 2019). Esa problematización logra vincular el mundo real y actual con el mundo ficcional del relato, la representación y la realidad.

De la misma manera la experiencia de #Orson80 busca que el usuario se involucre en el relato tomando una novela del mundo narrativo para pensar y reflexionar sobre algunas cuestiones del mundo actual. #Orson80 se presenta como un homenaje a la -probablemente- primera expansión transmedia de la novela *La Guerra de los Mundos*, de H. G. Wells, llevada adelante por Orson Welles la noche del 30 de octubre de 1938, día en el que la emisora de radio CBS transmitió en vivo una adaptación de la novela en formato de boletín de noticias desencadenante, que desencadenó escenas de pánico masivo en algunas ciudades estadounidenses. A partir de interrogantes como: “¿podría ser adaptada la historia para los medios en la actualidad?, ¿podría repetirse la escena de histeria generalizada en la actualidad con el predominio y la inmediatez de las redes sociales?, ¿qué estrategias podrían emplear los usuarios para chequear la veracidad de la noticia?, #Orson80 recupera dicha novela (mundo ficcional) para generar productos literarios, artísticos y de no ficción elaborados por los alumnos como destinatarios, para estimular el debate y la reflexión actual sobre el impacto que tienen en

⁵ Betina Lippenholtz, #ElHombreCodificado. Un proyecto transmedia. LinkedIn. Publicado el 24 de julio de 2019. Disponible en: [#ElHombreCodificado. Un proyecto transmedia \(linkedin.com\)](#)

la actualidad los medios electrónicos y la disseminación de noticias falsas o fake news (mundo real). Dicho concepto se refiere a contenidos deliberadamente falsos que se publican en sitios web cuya apariencia simula ser auténtica y formal. El propósito es engañar al usuario. Generalmente estos contenidos se mueven en redes sociales a través de las cuentas propias de estos portales, ya sea de manera orgánica –mediante likes, retweets y compartidos de los usuarios– o con acciones promocionadas pagas, para que estos contenidos sean publicitados por las plataformas (Cortés y Isaza, 2017). Este fue un tema central para la experiencia de #Orson80, a tal punto que organizaron “un taller sobre ciudadanía digital, seguridad en redes, cuidado de la privacidad de la propia huella digital y de la huella digital de otros, y ahí generó cierto movimiento hacia concretar todo esto que habíamos aprendido sobre noticias falsas, de que pasa con las redes sociales y nuestro manejo del celular” (entrevistado M).



#Orson80 se erige como un homenaje a probablemente la primer expansión transmedia de la novela **La Guerra de los Mundos**, de H. G. Wells, llevada adelante por **Orson Welles** la noche del 30 de octubre de 1938. Ese día la emisora de radio CBS transmitió en vivo una adaptación de la novela en formato de boletín de noticias desencadenando, según los medios de la época, escenas de pánico masivo en algunas ciudades estadounidenses.

¿Podría repetirse la escena de histeria generalizada en la actualidad con el predominio y la inmediatez de las redes sociales? ¿Qué estrategias emplearían los usuarios para chequear la veracidad de la noticia? ¿Cómo adaptaríamos la historia para los medios en la actualidad? #Orson80 pretende generar productos literarios, artísticos y de no ficción elaborados por los alumnos-usuarios a partir de estos interrogantes. Asimismo, pretende estimular el debate y la reflexión sobre el impacto que tienen en la actualidad los medios electrónicos y la disseminación casi diaria de noticias falsas o fake news.



Imagen 9: captura de pantalla del sitio web del proyecto #Orson80

El propósito inmersivo también se ve reflejado en la narrativa transmedia de “La guarida del Tigre”. La historia que vertebra el proyecto es la visita que Sarmiento realiza al Palacio San José en 1870; el evento se presenta como el argumento del que se sirve el proyecto para analizar la historia. El contenido histórico fue seleccionado debido a que, luego de la visita de Sarmiento se sucedieron acontecimientos que desembocaron en el asesinato de Urquiza, generando cambios en la política argentina. La historia real se complementa con la ficción, mediante la introducción del personaje: Juan Pablo, un joven entrerriano de perfil viajero que participa de la experiencia compartiendo información como wikipedista. Juan Pablo tiene su perfil en la red social Instagram y establece un vínculo con los estudiantes que participan de la experiencia transmedia, quienes le envían la información que van recolectando sobre el Palacio, así como el contenido histórico abordado (Raminger, 2019). Entre la historia de Sarmiento y el personaje ficcional de Juan Pablo, se genera una vinculación inmersiva entre ambos mundos que hace el desarrollo de la experiencia a partir de las actividades que se proponen desde el proyecto.

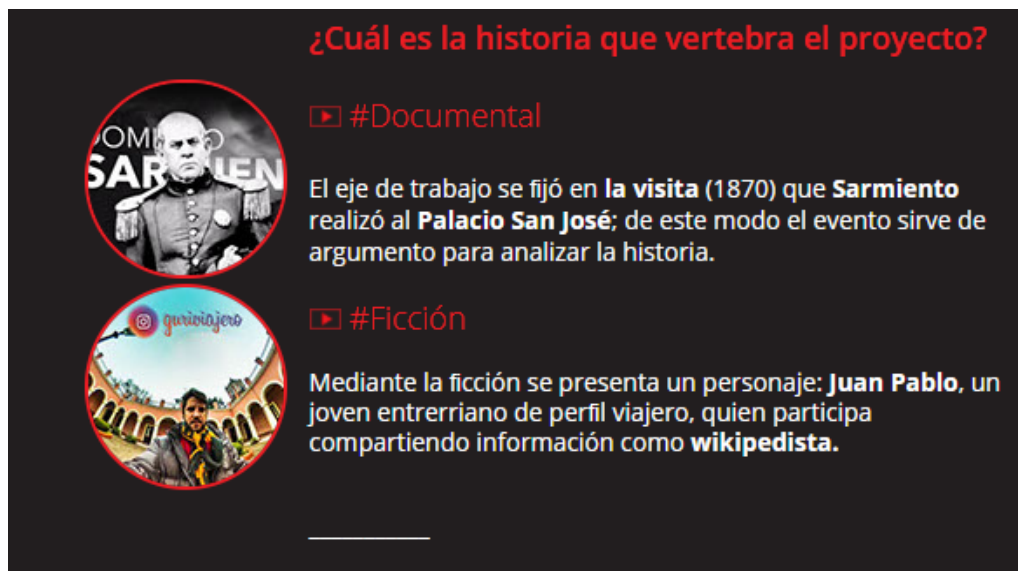


Imagen 10: captura de pantalla del sitio web del proyecto La guarida del Tigre

Por último, en las narrativas transmedia de “Si Sócrates viviera” y “Juventudes y Construcción de lo Público”, la inmersión no aparece vinculada a la ficción desde un acontecimiento, novela o personaje ficcional, sino más bien por la vinculación de los contenidos curriculares a trabajar con la formulación de un relato inmersivo o universo narrativo construido en base a tres grandes etapas: el abordaje de contenidos curriculares seleccionados, la problematización y contextualización de esos contenidos curriculares, la producción de narrativa transmedia y la posterior expansión de la misma y resignificación de saberes. La forma en la que el usuario se involucra en el relato (inmersión), se relaciona con el desarrollo de cada una de estas etapas. “Si bien referimos a diferentes etapas, esto no significa que las mismas se desarrollan en forma lineal y consecutiva, puesto que las acciones que mencionamos en cada una de ellas se recuperan en distintos momentos” ([fuente documental](#)).

En análisis sobre las diferentes experiencias en relación a la inmersión, permiten dar cuenta que las historias presentadas suelen situarse dentro de universos transmedia como mundos ficcionales que se despliegan por una amplia variedad de medios y plataformas desde los cuales los destinatarios se van involucrando con la historia, y donde además del contenido oficial también se brinda espacio para el contenido generado por los participantes, los cuales también son parte importante de los universos ficcionales. En la mayoría de las experiencias se trata de un único formato mediático que funciona como centro del universo narrativo, mientras que el resto de los formatos o unidades mediáticas tienen diferentes roles dentro de ese conjunto.

4.1.3. Expansiones del universo narrativo

El concepto de expansiones es otro de los grandes principios de las narrativas transmedia propuesto por Jenkins (2009) y retomado por Scolari (2013). Para los autores, el concepto hace

referencia a la expansión de una narrativa a través de prácticas virales en las redes sociales o diferentes plataformas por las cuales se expande una historia, permitiendo aumentar el capital simbólico del relato. Cada intercambio representa una valoración, por eso cuando una historia ha sido bien diseñada la atención no se concentra sólo en sí misma, sino también en su proceso de creación.

Como puede apreciarse el concepto de expansión se articula fuertemente con las relaciones sociales, pero ello no se reduce solamente en enviar contenidos sino también en poder transmitir un mensaje para que en esa transmisión se cuente algo sobre el perfil del usuario/participante/proconsumidor del relato. Este mecanismo de promoción genera mayores niveles de credibilidad, a diferencia de los espacios publicitarios tradicionales, ya que cuenta con el soporte de la confianza en el otro (Gallego Aguilar, 2011). En este punto el concepto de expansión se complementa con el de profundidad (Jenkins, 2009). La misma se alimenta de mecanismos de atracción que utilizan interrogantes para que sean resueltos al vincularse con la historia, estimulando la necesidad de encontrar más información como recurso catalizador para la creación y promoción de comunidades de interés, que participen y colaboren con la historia. En este sentido, un relato puede ser expansivo para llamar la atención y lograr el reconocimiento del público, siempre que contenga detalles que motive la profundización, es decir, aquello que establece relaciones de largo plazo.

Scolari (2013) plantea que las narrativas transmedia no solo se expanden, sino que también se pueden encontrar textos que comprimen el relato. En relación a esto propone una serie de estrategias para llevar a cabo la creación de expansiones. Divide las estrategias en: adición (*adiectio*) omisión (*detractio*), transposición (*transmutatio*) y permutación (*immutatio*). La adición se basa en la expansión narrativa, es decir, todo aquello que extiende la historia más allá del relato original, todo lo que aporta contenido a la trama (nuevos personajes, espacios, websodios, precuelas, etc.). La omisión, hace referencia a la substracción de elementos de un relato para hacer versiones más reducidas, las mismas sirven para la comprensión narrativa como los trailers de películas o sinopsis. La transposición modifica el orden o secuencia cronológica de los elementos y la permutación se basa en la sustitución de un componente por otro y se crea contenido descontextualizado del contenido original, como las parodias, falsos avances, adaptaciones, etc.

Partiendo de los conceptos de Jenkins (2007) y Scolari (2009b), Andreu Belsunces Goncalvez (2011) propone un modelo para sistematizar la función de las extensiones con relación a la macrohistoria de las narrativas transmedia. Estas se basan en: expandir el mundo ficcional, profundizar los elementos ficcionales y/o completar una historia incompleta. Las extensiones pueden cumplir una o varias funciones al mismo tiempo, ello dependerá del tipo de historia o relato transmedia. Por eso el autor propone el uso de la siguiente tabla:

Función → Extensión narrativa ↓	Expandir mundo ficcional	Profundizar elementos fccionales	Completar historia incompleta
Extensión 1			
Extensión 2			
Extensión 3			
Extensión 4			
Extensión 5			

Imagen 11: captura de pantalla sobre relación entre las extensiones y la historia central extraída de Belsunces Goncalvez (2011).

La tabla permite catalogar las extensiones en función del cumplimiento de una o varias de estas funciones (las cuales pueden y deben ser revisadas en función de las características de la historia transmedia). En la primera columna de la tabla se deben agregar las extensiones narrativas que se seleccionen, para que funcionen como microhistorias de la historia central (juegos, novelas, actividades, comics, etc.). Dentro de los 3 tipos de extensiones que propone, el autor considera que la de completar la historia incompleta es la que adquiere mayor relevancia, en tanto puede ayudar a medir el nivel de interdependencia de la macrohistoria con sus extensiones y viceversa, así como la autonomía de una o varias historias o sub-historias que componen el universo narrativo (Belsunces Goncalvez, 2011).

Vinculando estos conceptos con relación a los diferentes proyectos analizados, la importancia dada a las expansiones es un elemento que aparece con fuerza en todos ellos.

En el caso puntual de “El hombre codificado”: “*si bien ocurría dentro del aula, la idea era generar otro tipo de expansión que acompañen a la experiencia dentro del aula*” (entrevistado M). Para cumplir ese objetivo era fundamental buscar un texto con una historia que promueva esa expansión, para lo cual se recuperan las metáforas del libro de Bradbury para introducir en el aula, siendo su objetivo principal que tanto docentes como alumnos puedan construir interpretaciones y materiales en torno a diversos ejes temáticos que articulan el proyecto y el trabajo pedagógico desde los cuales pensar expansiones y reflexiones.



Imagen 12: captura de pantalla del sitio web del proyecto El Hombre Codificado

¿Por qué el texto del Hombre Ilustrado para construir la historia y la expansión del “El hombre codificado”? Según las creadoras de la experiencia, “*el texto que promete capacidad de expansión y/o escalabilidad*” ([fuente documental](#)), ya que son textos que están escritos para ser un todo integral, comenzar y terminar dentro de la única película donde no hay momentos inexplorados . Por ese motivo, antes de crear una arquitectura de anticipación y largarse en las redes decidieron primero elegir una historia que valga. El Hombre Ilustrado y lo que éste implica (un cuerpo y una vida tatuada) será decodificado desde otras épocas sin olvidar la de origen, con otras narrativas y en otras plataformas. Desde las diferentes expansiones, se podrá participar de la tarea de desmembramiento del cuerpo/mapa para descifrarlo, decodificarlo y volverlo a armar. En términos de Belsunces Goncalvez (2011), se podría llevar a cabo la tarea de expandir y profundizar los elementos de la historia.

Otras de las experiencias que recuperan fuertemente el tema de las expansiones para desplegar y potenciar el universo narrativo son las desarrolladas por la Escuela N 10 de la ciudad de Olavarría, Buenos Aires. En el caso específico de “Si Sócrates Viviera. Narrativa transmedia y filosofía”, uno de los objetivos era: “*desarrollar habilidades para realizar una producción transmedia que permita la expansión de los contenidos trabajados en clase, a otros actores de la comunidad*” ([sitio web del proyecto](#)). El eje central de la propuesta era que Sócrates viaje a la ciudad de Olavarría para interpelar la realidad argentina, haciendo que sus ideas y reflexiones cobren vida nuevamente para preguntarse por la política, los consumos, las juventudes, las expresiones artísticas y otros temas actuales a partir de la consigna: “¿qué dirá Sócrates de nuestra sociedad?”. Aquí es donde aparece el principio de expansión como condimento central de la experiencia transmediática, desde los diferentes recursos y propuestas que se proponen para poder apropiarse del universo narrativo en torno a los problemas filosóficos presentados y para que puedan ser reformulados en función las experiencias de los estudiantes y el contexto actual.



Imagen 13: captura de pantalla del sitio web del proyecto Si Sócrates Viviera

En el caso de la experiencia de “Juventudes y Construcción de lo Público”, el propósito expansivo fue un paso más adelante. Como bien lo relata uno de sus referentes en la entrevista:

Pensamos la experiencia narrativa transmedia viendo de qué manera producimos la expansión hacia afuera de la escuela, con esta idea de la narrativa transmedia pensar que hay una construcción original de los estudiantes pero que necesariamente lo pensamos en términos de diálogo con la comunidad y de enriquecer ese proceso con los estudiantes con lo que la comunidad de alguna manera nos devuelve si se quiere en esa expansión (entrevistado V).

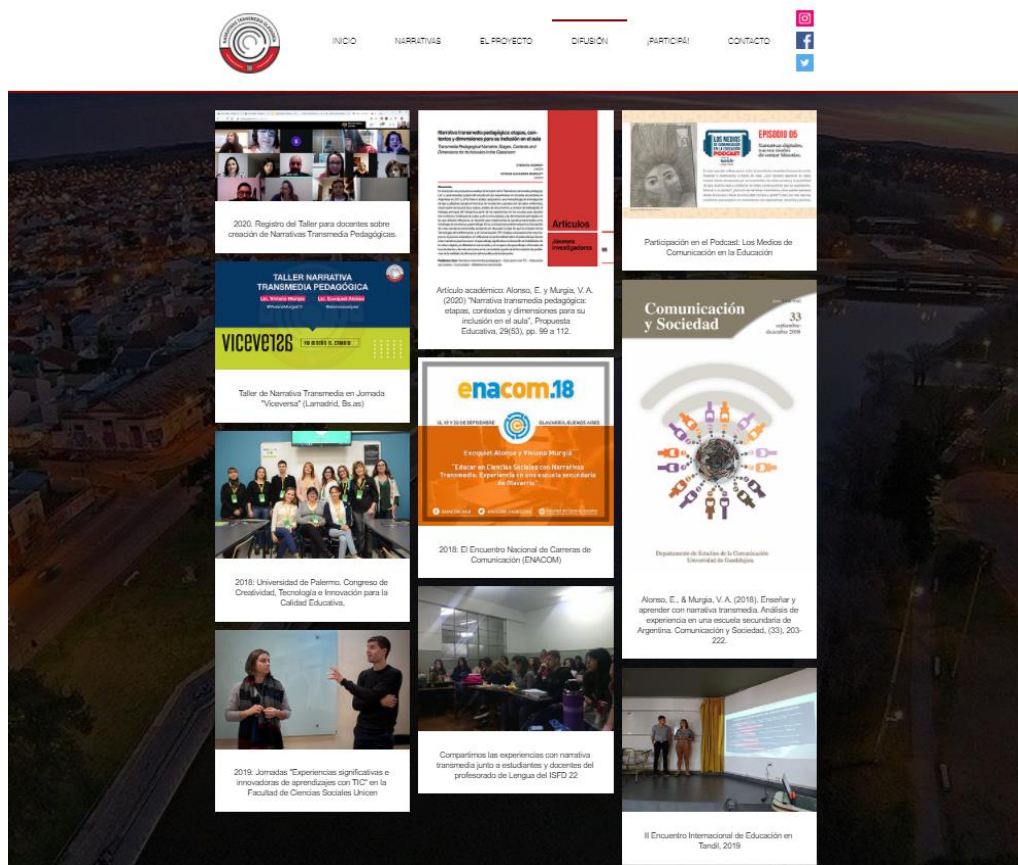


Imagen 14: Captura de pantalla de la difusión del sitio web del proyecto Juventudes y Construcción de lo Público

Como muestra la imagen de referencia, a lo largo de la experiencia se logró llevar a cabo varias actividades pedagógicas y productos mediáticos que se lograron crear gracias a la propuesta de expansión que se buscaba desplegar y profundizar (Belsunces Goncalvez, 2011) el universo narrativo centrado en los contenidos curriculares seleccionados para el proyecto. Talleres con docentes, participación en Podcast, publicación de artículos, talleres de narrativas transmedia, jornadas y encuentros con temáticas relacionadas al proyecto, fueron algunas de las producciones realizadas como eje en las expansiones.

A grandes rasgos, tanto en la experiencia de “Sí Sócrates viviera” y “Juventudes y Construcción de lo Público”, se busca expandir y potenciar el universo narrativo por fuera de las paredes del aula, utilizando para ello diferentes recursos simbólicos y tecnológicos que proponen la participación y las producciones de alcance comunitario, logrando de esa forma que la escuela salga a la comunidad y que el afuera también se introduzca en la escuela.

Lo que nosotros apuntábamos en ambas experiencias es a pensar la producción de los estudiantes en una producción original, pero sobre todo una producción que se pusiera en diálogo con la comunidad, es decir... lo que nos interesaba de la narrativa transmedia es pensar la expansión pero no en términos únicamente de la producción de los estudiantes si no la expansión en términos de poner en diálogo la producción de la escuela con la comunidad (entrevistado V).

Siguiendo la definición de Jenkins (2009) y Scolari (2013), para la Guarida del Tigre la expansión de la narrativa se logra llevar a cabo gracias a un conjunto de formatos y plataformas desde las cuales se propone expandir el universo narrativo y profundizar en la historia, permitiendo aumentar el capital simbólico del relato. Websodios interactivos, recursos educativos, recorridos 360, cursos bimodales, cuadernos de viaje, redes sociales y wikipedia, son algunos de los recursos de los que se valieron para expandir y profundizar la narrativa transmedia.



Imagen 15: captura de pantalla del sitio web proyecto La Guarida del Tigre

Si bien el detalle de cada recurso y/o plataforma será analizado en detalle más adelante, resulta necesario mencionarlos para dar cuenta de la diversidad de formatos y plataformas que propusieron para impulsar mecanismos de atracción que logren realizar la expansión, y que al mismo tiempo motivar la profundización sobre la misma (Belsunces Goncalvez, 2011) para establecer relaciones que mantengan viva la participación y las relaciones (Scolari, 2013).

En *Ultimátum*, la expansión está dada en relación a la estructura que diseñaron. La misma se organiza en cuatro episodios semanales donde la trama va evolucionando de acuerdo con hitos que se diseñaron para la historia y las decisiones que van tomando los participantes a medida que leen los textos académicos propuestos, para sumar puntos y avanzar en el juego. Cada semana se presenta un escenario desde donde el barrio comienza a transitar la emergencia ambiental y se invita al participante a elegir un rol (recuperadores, procesadores, concientizadores, agentes de control) para abordar el desafío del episodio, donde encontrarán los diferentes recursos o actividades que se proponen para “*avanzar en tres grandes momentos de lectura: inmersión, acción y decisión*” ([fuente documental](#)).



Imagen 16: captura de pantalla de la fuente documental del proyecto *Ultimátum*

Como muestra la imagen, en dicha experiencia el componente expansivo se estructura en tres grandes ejes (la inmersión, la acción y la decisión) y cuatro grandes momentos (semanas y consignas) que definen la expansión y profundización del relato original (Belsunces Goncalvez, 2011). Por otro lado, como tiene una fuerte impronta ficcional al incorporar el juego transmedia como realidad alternativa, podría considerarse que es una experiencia que apunta a incorporar la función de completar la historia incompleta propuesta por Belsunces Goncalvez (2011) en su tabla, logrando construir microhistorias con autonomía respecto de la historia inicial que compone el universo narrativo, dispersas por diferente medios a los que el lector tendrá que recurrir para poder tener una comprensión integral de las mismas.

En el caso de #Orson80, como uno de los objetivos de la experiencia tiene que ver con recuperar la discusión sobre cuánto y cómo los medios afectan la percepción del tiempo, el espacio y la realidad en general; las propuestas buscan que los alumnos se involucren en tareas de expansión y creación de nuevos productos utilizando una variedad de recursos expresivos. Por eso, las expansiones representan un componente fundamental de la propuesta, y ello se ve reflejado en la planilla de expansiones que diseñaron en el marco de la narrativa transmedia, de la cual se sirven para explicitar los criterios y elementos para pensar los recorridos que ofrecen a los alumnos a lo largo del proyecto:

Plantilla para expansiones

Para el diseño de las expansiones presentamos la siguiente plantilla que permite explicitar criterios y elementos para pensar los recorridos que ofreceremos a nuestros alumnos a lo largo del proyecto transmedia:

The image shows a screenshot of a Google Docs document titled "Plantilla para pensar las expansiones". The document is a form with several sections: "Áreas:" and "Año y nivel:" at the top; "Eje de trabajo:"; "Recursos:"; "Expansión:"; "Consigna de trabajo:" and "Producto final:" in a two-column layout; "Competencias:"; and "Circulación:" at the bottom. A small text block at the bottom left of the form provides a citation: "Ferrarelli, M. (2018). 'Plantilla para pensar las expansiones'. #Orson80 Transmedia Educativo. Disponible en: <https://sites.google.com/view/orson80transmedia/>".

Imagen 17: captura de pantalla de la planilla expansiones del proyecto #Orson80

Como puede verse en la imagen, la planilla para las expansiones que presenta #Orson80 comienza con la explicitación del área, nivel o año escolar, un eje de trabajo específico, los recursos a utilizar y la expansión propiamente dicha desde la consigna de trabajo y el producto final a lograr. A ello se suma la circulación de esas expansiones y las competencias a desarrollar por los estudiantes. Esta planilla se presenta como un recurso original creado a los fines de la experiencia que logra sistematizar y organizar el diseño de las expansiones. Si bien no sigue la secuencia propuesta por Belsunces Goncalvez (2011) en su tabla, su estructura puede ser considerada un gran aporte al diseño de expansiones de narrativas transmedia con fines educativos.

Como podemos apreciar en las diferentes experiencias, las expansiones funcionan como puertas para el desarrollo de las NT diseñadas y el potencial creativo de los participantes en un marco de colaboración y trabajo colectivo (Ferrarelli, 2015), que se expande gracias a los diferentes medios y plataformas seleccionados. Lo que nos muestran las diferentes experiencias es que el universo transmediático se expande gracias a la actividad de los destinatarios. Son estos los que se encargan de crear y difundir la mayor parte de los contenidos relacionados con el juego y/o la actividad que les toca realizar. Dicha colaboración no sería posible si no existiera un claro propósito desde el aspecto del diseño del proyecto, de estimular y provocar esa expansión, y ello lo reflejan las diferentes actividades, propuestas y planillas de expansiones que se fueron analizando.

Por otro lado, podríamos considerar, aunque no en términos conclusivos, que en aquellas experiencias donde se incorpora el componente lúdico o ficcional, el componente expansivo toma otras dimensiones. La introducción del juego como realidad alternativa permite incorporar la función de completar la historia inconclusa, haciendo que el usuario / participante pueda partir de esa propia incoherencia o carácter incompleto del discurso narrativo para jugar y formar parte activa de esa historia, usando su libertad y creatividad para crear contenidos, incluso contenidos

externos (no diseñados o previstos) que amplían el universo narrativo inicial que se traspasa a otros medio y plataformas.

A grandes rasgos, puede decirse que lo interesante de las diferentes expansiones analizadas, como característica básica en toda narrativa transmedia, es que éstas ayudan a construir un modelo de análisis en tanto permiten establecer tipologías en las que se puede categorizar los productos. Siguiendo a Scolari (2009) y tomando como referencia la existencia de una base narrativa llamada macrohistoria, toda narrativa transmedia se amplía a través de cuatro vías diferentes: 1) la creación de microhistorias intersticiales cuando se cuenta lo que le ha ocurrido a los personajes; 2) la creación de historias paralelas que pueden narrar otras historias de forma paralela a la macrohistoria; 3) la creación de historias periféricas como pequeñas historias que tienen una relación (que puede ser ligera) con la historia central; 4) y a través de los contenidos generados por los destinatarios desde sus producciones.

4.1.4. Cultura participativa y digital

Otra de las grandes características de las narrativas transmedia en clave educativa analizadas es el desarrollo de actividades de producción, creación y colaboración propia de la cultura participativa en la que se encuentran inmersos los destinatarios de las propuestas; que además, en la mayoría de los casos, aparece fuertemente vinculada al desarrollo de prácticas de la cultura digital, en cuanto al conocimiento y manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC.

Para comenzar el análisis resulta oportuno comenzar definiendo qué entendemos por cultura participativa o colaborativa en el marco de las producciones y prácticas generadas por los destinatarios de las experiencias seleccionadas en su carácter de consumidores, productores y co-productores (Jenkins, 2006) y por qué podría considerarse una de característica de las narrativas transmedia en clave educativa.

Henry Jenkins (2008) propone una interesante perspectiva teórica que ha bautizado con el nombre de 'cultura de la convergencia' (convergence culture). El concepto fue propuesto por primera vez en 1992 por el autor para dar cuenta de una cultura con barreras relativamente bajas para las expresiones artísticas y el compromiso cívico, con una fuerte impronta para crear y compartir, donde los participantes experimentados pasan conocimiento a los novatos y donde los miembros sienten algún grado de conexión social con algún otro miembro. Para Scolari (2013) representa "la confluencia entre la producción de la industria cultural y los contenidos generados por el usuario" (pág. 65).

Según Jenkins (2009), hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales, donde las nuevas generaciones de consumidores se han vuelto cazadoras y recolectoras de información, se sumergen en las historias, reconstruyen a los personajes y los conectan con otros textos dentro de la misma franquicia. En este sentido, la cultura de la convergencia da lugar a la cultura de la colaboración y participación que plantea que los roles de los productores y consumidores de contenidos mediáticos ya no están separados, sino que interaccionan entre sí. La existencia de entornos mediáticos promueve un flujo más libre de ideas y contenidos donde los consumidores luchan por participar más plenamente en su cultura (Jenkins, 2008).

En este sentido, la cultura de la participación o cultura participativa hace referencia a un conjunto de actores / participantes relacionados entre sí en un contexto social específico del cual forman parte. El contexto en el que se sitúa dicha cultura es el ciberespacio, a través de las múltiples conexiones, nodos y usuarios. La cibercultura (Lévy, 2007) a través de las interconexiones, las comunidades virtuales, multitudes inteligentes (Rheingold, 1993, 2004) y la inteligencia colectiva (Levy, 1999), potencia el florecimiento de la cultura de la participación. Es por ello que la misma se presenta como una nueva forma de interactuar en la cual los usuarios o participantes tienen la posibilidad de crear, remezclar, compartir y curar contenidos en diversos escenarios digitales.

La cultura participativa define las nuevas prácticas en el uso de los medios, asociadas, sobre todo, a compartir, publicar, recomendar, comentar o re-operar hechos de contenidos digitales, creados y disponibles en medios digitales. Fue ese componente participativo, por ejemplo, el que definió el sentido del juego y la realidad alternativa en la experiencia de Ultimátum:

Este juego tenía que ver con contar la historia a través de los medios en donde se cuentan la historias y convocar a jugar a partir de múltiples medios, pero también tenía que ver con que los participantes del curso pudieran tener voz, entonces ahí esas voces en las redes sociales creando contenidos, estimulando la participación en el juego era importante también en esta propuesta. Entonces ahí ya tenía que ver con lo que las redes sociales habitan en cuanto a cultura participativa (entrevistado L).

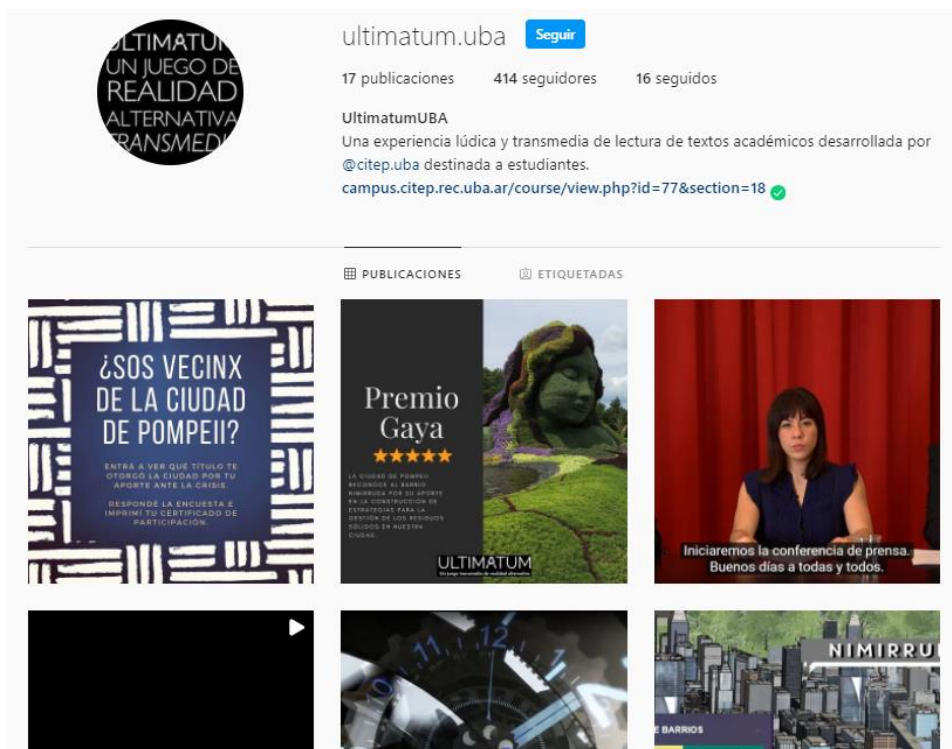


Imagen 18: captura de pantalla del Instagram de Ultimátum

En el contexto específico de la transmediación, Jenkins (2008) destaca cómo ese ambiente de convergencia propicia la fluidez con la que el contenido mediático pasa por diferentes plataformas y la capacidad del público de emplear redes sociales para conectarse de nuevas maneras, generando activamente la circulación de ese contenido y desarrollando habilidades para filtrar e involucrarse en las producciones divulgadas en los distintos medios. Para el autor, los consumidores son agentes creativos y fundamentales en la constitución del universo transmediático, pues son estos quienes al establecer conexiones definen los usos de los medios y lo que efectivamente circula entre ellos. Las acciones transmediáticas presuponen entonces algún tipo de consumo activo (Jenkins, 1992) o de agenciamiento de los consumidores de medios sobre los contenidos. Ellos deciden dónde, cuándo y cómo consumir los contenidos ofrecidos; buscan y correlacionan datos e información en las diversas plataformas; atienden los pedidos de colaboración de los productores; envían una respuesta por medio de las redes sociales a los productores manifestando su derecho a hacer juicios y expresar opiniones sobre el desarrollo de las experiencias, y hasta pueden llegar a construir comunidades y producir sus propios contenidos a partir de los objetos existentes (es el caso de los aficionados o fandoms).

Lo cierto es que, conceptos de cultura de la convergencia, transmedia storytelling o narrativas transmedia (Scolari, 2014), cibercultura (Lévy, 2007) o sociedad de la ubicuidad (Nakamura, 2010), son los que mejor definen la forma de consumir de los usuarios en la era digital. La transmediación de los contenidos y la expansión narrativa de distintos productos por diferentes medios y plataformas enlaza a estos conceptos y sienta las bases para el cultivo de una sociedad cada vez más abierta y participativa que ha cambiado el perfil de los usuarios. Como explica Scolari (2014), si las audiencias antes eran media-centered, ahora pasaron a ser narrative-centered, lo que significa su necesaria participación en la expansión narrativa de productos culturales y creativos. Las narrativas transmedia, además de ser relatos que se cuentan a través de múltiples medios y plataformas, se caracterizan por contar con receptores que no se limitan a consumir productos, sino que además asumen la tarea de ampliar el mundo narrativo con nuevas piezas hipertextuales. Esa colaboración que define a la cultura participativa de los usuarios se caracteriza por la voluntad de expandir, modificar y participar en las producciones. Es por ello que el concepto de “consumidor” se ha transformado en el de “prosumidor”, que refiere a los usuarios que no se limitan a consumir los productos o contenidos, sino que participan en su difusión, interactúan con ellos, los que definen y los modifican en distintas plataformas de la sociedad digital.

Este rol de prosumidor se refleja en la narrativa transmedia de #Orson80: *“el objetivo global tenía más que ver con convertirse más en prosumidores y en protagonistas de su propio aprendizaje”* (entrevistado M). El prosumidor es un actor comunicativo al tratarse de usuarios que se fortalecen por las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, desempeñando un papel de importancia en la difusión y aceptación de cualquier producto o contenido generado.

Esa pretensión de crear entornos polifónicos donde el relato se construye participativamente utilizando diversos medios y plataformas, permitiendo pasar de un modelo tradicional donde el alumno es visto como consumidor pasivo de información que sólo deberá repetir, para pasar a un alumno co-productor de contenidos (Scolari, 2017), también aparece en la experiencia de La guarida del Tigre:

Un grupo de 80 estudiantes de escuelas secundarias de Concepción del Uruguay visitó el Palacio "San José"; residencia donde el general Justo José de Urquiza pasó sus últimos 20 años. La actividad se realizó en el marco del proyecto de Transmedia Educativo "La Guarida del Tigre" y tuvo como protagonistas a los jóvenes que participan de la propuesta educativa. A medida que avanza, el transmedia va cumpliendo etapas y objetivos, cómo lo fue contar una historia a través de múltiples plataformas conectadas, promoviendo una activa participación de los destinatarios de esta innovadora propuesta pedagógica; que tiene como uno de sus puntos más destacados la idea de trabajar colaborativamente en la construcción del conocimiento.⁶ ("Diario Uno", 01 de junio de 2018)

Siguiendo el ejemplo de La Guarida del Tigre, es necesario mencionar que no todos los usuarios participan con los contenidos de la misma forma y en el mismo grado; hay quienes se limitan a comentar, difundir y compartir, y hay quienes además producen contenidos creativos propiamente dichos. Para explicar esa diferencia, Henry Jenkins (2009) recogiendo el trabajo de Rampazzo Gambarato, introdujo dos conceptos: "cultural attractors" (concepto tomado de Pierre Levy) y "cultural activators". En el primero, los usuarios forman una comunidad que comparte intereses comunes, mientras que los segundos dan a esa comunidad algo que hacer. Estos dos tipos de usuarios colaboran entre sí y sus labores se retroalimentan en la sociedad digital y el contexto de las narrativas transmedia. Por eso, el hecho de crear contenidos y permitir que otros los conozcan, utilicen y transformen proporciona al usuario una sensación altruista de contribuir sin esperar más que algún comentario indicando que les ha sido útil la información publicada (Sánchez Carrero & Contreras Pulido (2012).

El nivel de participación ligado a la creación de contenidos se encuentra presente en las experiencias analizadas en diferente grado y nivel. En el caso puntual de "El Hombre codificado" la intención de la experiencia es favorecer procesos de co-creación:

Se trata de promover diferentes lugares de inserción y niveles de profundidad que permitan la electividad, el compromiso y la participación activa a partir de microproducciones. Entendemos que es fundamental, favorecer procesos de co-diseño que promuevan aprendizajes auténticos y experienciales en los que los docentes son parte creativa de la propuesta ([Sitio web el Hombre codificado](#)).

Como puede apreciarse, el objetivo de la experiencia es pensar las propuestas de manera participativa y plural en donde el saber se genera desde una construcción colectiva y solidaria, posible de ser reformulada desde las incertidumbres y negociaciones que le otorgan las mismas prácticas" (Ferrarelli, 2017).

El mismo propósito aparece en el caso de Ultimátum, experiencia que cuenta además con el aporte del juego como condimento central de la propuesta:

⁶ Artículo publicado en "Diario Uno", Sección Educación. Viernes 01 de junio de 2018. Nota disponible en: [Estudiantes interactuaron con el transmedia educativo del Palacio San José \(unoentferios.com.ar\)](http://Estudiantes interactuaron con el transmedia educativo del Palacio San José (unoentferios.com.ar))

Poder potenciar esas historias de modo que el participante también pueda ser parte de esa creación, las historias transmedia son historias son co-creadas por los participantes, con las audiencias, entonces lo que nos interesa desde la Educación justamente también es eso, no solo recuperar un fenómeno narrativo que hace que esa experiencia tenga condiciones de relevancia en cuanto a la estructura, sino que además la condición transmedia o la característica que tiene que ver con la co-creación, con invitar a jugar cuando estamos en estas historias el fenómeno de inversión con la historia que te invita a jugar y formar parte de esa escritura que tiene que ver con una experiencia lúdica y esas eran unas de las cuestiones que nos interesaban (entrevistado L).

En el caso de las experiencias de la escuela de Olavarría, “Sí Sócrates Viviera” y “Juventudes y Construcción de lo Público”, el rol creador de los estudiantes aparece tanto en la resignificación y producción de contenidos como en el uso de las herramientas digitales, propiciando espacios y tiempos distintos de los estrictamente áulicos, así como una apertura de las fronteras de la escuela para entrar en diálogo con la comunidad” (Alonso y Murgia, 2018).



Imagen 19: captura de pantalla del sitio web del proyecto Si Sócrates Viviera y Juventudes y Construcción de lo Público

Un dato característico de estas experiencias -más puntualmente en la de “Si Sócrates Viviera”-, es que la participación del público se limitó casi exclusivamente a comentarios en las redes sociales y no tanto a la creación de producciones paralelas que permitieron expandir la historia. Ello estaría dando cuenta del nivel de participación más ligado a comentar, difundir y compartir propuesto por Jenkins retomado de Rampazzo Gambarato. De todas formas, aun cuando el público solo se limite a escuchar, leer o ver, su modo de recepción de esas producciones es distinto porque tiene conciencia de que puede participar activamente si así lo deseara (Jenkins, Ford & Green, 2015). Por eso según Jenkins (2015), postular que la creación de contenido es lo fundamental de la cultura participativa, es desmerecer otros tipos de participación, evaluación, valoraciones o redistribución del material.



¡Sócrates camina en la ciudad y comparte lo que ve!

Sócrates está más conectado que nunca: camina por la ciudad de Olavarría, toma fotos, realiza publicaciones y le pregunta a los olavarríenses sobre las cuestiones que le preocupan: ¿Querés seguir los pasos de Sócrates? ¿Qué comentario en las redes le dejarían al filósofo?

Imagen 20: captura de pantalla del sitio web de Si Sócrates viviera

Se hace necesario mencionar además, que el solo hecho de habilitar un canal de comunicación o proponer una narración transmedia no es garantía para generar el paso del usuario al produsuuario; por lo que resulta oportuno que al interior de los proyectos se planteen posibles hipótesis para analizar por qué la narrativa transmedia diseñada no logra conmover lo suficiente como para que los participantes pasen al nivel de creación de contenido que generalmente se busca al momento de diseñar una experiencia transmedia.

En cuanto a la vinculación del componente participativo con las prácticas de la cultura digital, se encuentran varias referencias en las narrativas transmedia analizadas.

Pierre Levy (2014) define el desarrollo de la cultura digital como un híbrido inseparable de entornos de materiales electrónicos y entornos simbólicos digitales que comprenden la inmensa gama de informaciones y contenidos digitalizados que residen y circulan en los entornos materiales (bases de datos, protocolos, programas, textos, hipertextos, imágenes, sonidos, vídeos, hipermedia, aplicaciones, portales..) así como el mismo desarrollo de todo tipo de programas, recursos y tecnologías informáticas. Es por ello que abarca más allá de los sistemas, prácticas, entornos y medios culturales simbólicos y se extiende prácticamente por todos los ámbitos de la sociedad digital.

La sociedad digital está atravesada por nuevas formas de producción y circulación de saberes y relaciones sociales. En ese contexto, la construcción de saberes se basa en procesos en los cuales los alumnos participan y producen en colaboración, abiertos al diálogo social y a las oportunidades de aprendizaje permanente, en tanto miembros de una comunidad conectada a través del ciberespacio, una red en permanente reconfiguración.

La cibercultura propicia la creación de una "inteligencia colectiva", es decir, una comunidad de usuarios que no solamente se dedican a recopilar información, sino que construyen, crean, comparten, opinan, debaten, sugieren, formando así el universo cibercultural de forma emprendedora y armoniosa, más participativa, informada y colaborativa.

Esa pretensión aparece es uno de los objetivos de la narrativa transmedia “Si Sócrates Viviera”: *“propiciar el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”*. ([Sitio web](#)).

La misma pretensión se encuentra en el caso de la experiencia “La guarida del Tigre”: *“se apuntaba a que estudiantes de escuelas secundarias se involucren en una experiencia novedosa de interacción con la cultura digital, a través de prácticas de cultura libre y la construcción colaborativa de conocimiento”* ([fuente documental](#)).

En el caso puntual de #Orson80, *“el objetivo principal consiste en integrar las lógicas creativas de las narrativas transmedia en el trabajo áulico con el fin de promover la reflexión crítica sobre el uso de nuevas tecnologías y redes sociales tanto dentro como fuera de la escuela”* ([Sitio web](#)). Para la experiencia, el potencial de las TIC está relacionado en favorecer prácticas de intervención, reescritura, modificación y resignificación de las tecnologías existentes en el marco de una escuela y la oportunidad de educar en nuevas formas de apropiación cultural que promuevan valores críticos, colaborativos y creativos, es decir, con la intención de no usar las pantallas como un fin en sí mismo, sino para producir y comprender desde perspectivas críticas, desde entornos novedosos (Bacher, 2016).

Tal es así, que las dos experiencias de la escuela de Olavarría (Si Sócrates Viviera y Juventudes y Construcción de lo Público), consideran a la cultura digital como uno de los elementos claves en ambas experiencias para propiciar el desarrollo de las competencias necesarias en el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, a tal punto que la proponen como una posible dimensión para el desarrollo de una narrativa transmedia con fines educativos:

Reflexionar sobre la cultura digital y la ciudadanía digital: asumimos el rol político de la educación [...] en la que docentes y estudiantes desarrollan un pensamiento crítico y una participación activa, por lo tanto, proponemos dejar de ver a las escuelas como espacios de instrucción. [...] La “Narrativa transmedia pedagógica” se propone generar expansiones de los estudiantes y de la comunidad que constituyan una perspectiva transformadora de la realidad. Además, se deberían favorecer por un lado los procesos de reflexión sobre los nuevos modos de participar y relacionarnos en los espacios virtuales y sus vínculos con espacios analógicos; por el otro el acceso, uso y apropiación de los bienes y servicios que constituyen la cultura digital desde una perspectiva de derechos. También una reflexión sobre la reconfiguración de las ciudades frente a la innovación tecnológica en materia de movilidad, urbanización, que evidencian la tensión entre los intereses de las corporaciones y el rol del Estado. ([fuente documental](#)).

Para las experiencias de “El hombre codificado” y “Ultimátum”, la vinculación de la cultura participativa con la cultura digital aparece en la necesidad de generar propuestas formativas de nuevo tipo, propuestas disruptivas y convergentes inspiradoras, pero al mismo tiempo adaptables a las trayectorias, disciplinas e instituciones diversas; inmersivas y expresivas (Ferrarelli, 2015). Propuestas que promueven una comprensión más profunda acerca de los modos en que se construye el conocimiento y las nuevas formas de comunicarnos en la sociedad actual (Levy, 2004) y los procesos de aprendizaje a través de la mediación tecnológica (Salomon, 2001; Siemens, 2004).

4.2. Arquetipo de diseño para narrativas transmedia educativas

Las narrativas transmedia (NT) son un fenómeno narrativo, mediático y cultural que surge en el ámbito del entretenimiento con un propósito comercial, que logra gracias a la convergencia digital expandir las maneras en la que las personas pueden consumir las ficciones producidas por los medios de comunicación de masas, sobre todo los producidos en cine y televisión.

Jenkins (2006) las define como un proceso en el que una ficción o universo narrativo se dispersa a través de múltiples canales según el rol que cada medio cumple, esperando que idealmente cada uno contribuya a desenvolver la historia en cuanto a su propósito, que es básicamente crear para el espectador una experiencia unificada y coordinada.

Para Scolari (2009a), las narrativas transmedia no solo afectan el texto sino la transformación de los procesos de producción y consumo. De acuerdo con Jenkins (2006), considera que implica el flujo de contenido a través de diferentes plataformas, que gracias a la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias, irán casi a dónde sea en búsqueda de experiencias de entretenimiento que se quieran, ya que la circulación de contenido depende en gran medida de la participación activa de los consumidores.

Siguiendo a Scolari (2009a), puede considerarse entonces a las experiencias transmedia como la narración de historias a través del uso planificado de medios y plataformas de comunicación, donde los participantes o audiencias no sólo reciben el contenido, sino que además forman parte de la experiencia participando de forma activa desde la creación o co-creación de productos o actividades.

En este sentido, uno de los aspectos centrales de las narrativas transmedia se centra en el proceso de diseño y producción. Todo proyecto transmedia exige una consciente y detallada planificación previa por parte de un equipo productor y diseñador: *responsable del desarrollo transmedia y del diseño y ejecución de la experiencia narrativa* (Scolari, 2013: 86). El propósito de este capítulo es plantear posibles ejes para llevar a cabo el proceso de diseño de narrativas transmedia para el ámbito educativo, que puedan servir como inspiración para proponer un marco conceptual sobre dicho proceso y como tema para estudiar el proceso creativo y de conceptualización desde el punto de vista de los diseñadores y productores de narrativas transmedia destinadas al ámbito educativo, ya sean docentes, especialistas, equipos interdisciplinarios, etc..

Esto es importante ya que lo que se propone esta tesis es caracterizar el diseño de narrativas transmedia en contextos educativos y sus posibilidades para promover aprendizajes vinculados a la multialfabetización, ya que como se ha definido en el objeto de la investigación, la potencialidad de la transmedialidad como vector articulador de procesos de creación y experimentación invita a la reconfiguración del perfil del sujeto que aprende, la promoción de una cultura escolar más participativa y el fomento de nuevas pedagogías y prácticas de aprendizaje dentro y fuera de las instituciones educativas que favorecen la multialfabetización.

Como ya se explicó detalladamente en el marco teórico, hay varias propuestas que se enfocan en el proceso de creación de una narrativa transmedia. Jeff Gómez (2010), uno de los profesionales más reconocidos en el ámbito de las NT, considera que deben conceptualizarse para tener coherencia. Pratten (2011), como productor y consultor que ha documentado el proceso profesional sobre cómo diseñar una NT, y Gary P. Hayes (2011), quien construye la

biblia transmedia en la cual se detalla el proceso de producción como una continuación del proceso enunciado por Pratten (2011). Andrés Felipe Gallego (2011) considera que no existe un modelo único de creación de narrativas transmediáticas, aunque encuentre coincidencias sobre sus requerimientos esenciales y por ello propone una guía de referencia para las industrias creativas de países emergentes en el contexto de la cibercultura desde distintas perspectivas metodológicas. Para Fernando Acuña y Alejandro Caloguerea (2012), construir una narrativa transmedia requiere de una condición mínima y principal que es el mundo o universo narrativo desde el cual se realizan las extensiones y el papel del prosumidor, por ello proponen una propuesta de diseño de NT basada en el usuario, quienes participan del diseño, desarrollo y evaluación de las experiencias transmedia. Lugo Rodríguez (2016) por su parte, propone un marco conceptual para realizar narrativas transmedia en contextos educativos desde el punto de vista de los diseñadores y productores para la promoción de la transalfabetización, centrándose en la construcción de mundos en lugar de historias, a partir de lo cual ha definido algunas estrategias como el texto madre mothership (Jenkins, 2009) y otras de expansiones. Por su parte, académicos como Scolari (2013) y Gambarato (2013) retoman el diseño de Pratten y hacen sus propias aportaciones sobre el diseño de NT, sobre todo enfocadas en el entretenimiento, pero profundizando en diversos aspectos. Estos autores consideran válida la propuesta de Pratten (2011) en cuanto a que los componentes de desarrollo de una NT son: historia, experiencia, audiencia, plataformas, modelo de negocios y ejecución, desarrollados en el marco teórico.

Una de las aportaciones que se rescatan en esta tesis es la propuesta de Pratten (2011) centrada en tres ejes centrales: el narrativo, el de medios/plataforma y el de tipo de participación de la audiencia. El eje narrativo se refiere a los espacios narrativos que se cubren en una NT, en el mismo incluye el lugar, los personajes y el tiempo. El eje medios-plataformas considera el número y la calendarización de las plataformas: secuencial, paralela, simultánea, no lineal. Y sobre el tipo de involucramiento de la audiencia, considera el lugar que se le debe dar a la participación del usuario: pasiva, activa, interactiva o colaborativa.

Scolari (2013) retoma los ejes de Pratten para el diseño y producción de NT, pero no considera los tres niveles propuestos por Pratten, retomados por Gambarato (2013), sino que apunta a enriquecer las propuestas de diseño integrando las perspectivas de académicos y profesionales sobre el diseño de las NT, recogiendo testimonios tanto de unos como de otros, analizando algunas de las NT más emblemáticas y explorando las diferentes tipologías y agregando la narrativa transmedia documental.

A los fines de esta tesis se decide considerar a la tipología de Pratten (2011) y la propuesta de diseño de Scolari (2013) como una guía general para orientar las diferentes partes del diseño de una NT, desde una redefinición que responda a las necesidades y particularidades pedagógicas y/o educativas de los diferentes proyectos analizados.

A continuación, se propone un esquema tentativo para abordar el diseño de un proyecto transmedia en clave educativa, que ponga la mirada en las dinámicas propias de trabajo dentro y fuera del aula, así como el desarrollo de esquemas que atiendan la diversidad de intereses, competencias y contextos culturales, como las encontradas en las experiencias investigadas. Los ejes se proponen en base a los casos recabados y las recurrencias en cuanto a las principales decisiones de diseño implementadas en cada una de ellas.

El esquema se compone de tres grandes dimensiones: entramado curricular, entramado mediático y entramado didáctico.



Figura 1: Esquema de dimensiones para pensar el diseño de NT educativas. Elaborado por la autora.

Cada una de estas dimensiones está conformada por marcos de trabajo y decisiones de diseño que pueden ser puestas a consideración al momento de planificar un proyecto transmedia, pretendiendo servir de orientación para definir los elementos centrales para el diseño de una NT. Dichas dimensiones no se proponen como indicaciones o pasos para una receta, sino más bien como un modo de trabajo transmedia desde las cuales poder pensar y diseñar las experiencias transmedia con fines pedagógicos.

4.2.1. Entramado narrativo

Esta dimensión se relaciona con la elección del universo o mundo narrativo sobre el cual se organizan las expansiones, o lo que algunos autores llaman diseño de contenidos o mapa de contenidos transmedia. Esto incluye: la selección del universo narrativo (que puede ser considerado el punto focal del proyecto), los ejes o líneas de trabajo, y las asignaturas y docentes y/o especialistas involucrados en dicho proyecto.

4.2.1.1. Universo narrativo y más allá

La narrativa transmedia además de promover la expansión del universo narrativo por medio de los prosumidores, tiene otra gran característica exclusiva y es la historia que se cuenta, que es la del universo o mundo narrativo que podríamos considerar la idea núcleo o el corazón de todo proyecto transmedia.

Cada historia se presenta generalmente en un medio diferente, ya que cada una de estas historias es, en sí misma, una historia única y autoconclusiva. Esta es una gran diferencia con el cross-media donde la historia se distribuye en partes como los capítulos de un libro. Una historia que integra el sistema transmedia puede ser consumida en solitario, comienza y cierra por su cuenta, no hacen falta otras historias para entenderla, ni para entender el universo donde transcurre la ficción; estas historias podrán consumirse la cantidad que se requiera y en cualquier orden, y las ventanas están vinculadas entre sí en forma no lineal. Cada nodo es un punto de entrada que expande el universo narrativo, por lo cual, cuantas más historias y ventanas sean consumidas por el espectador o destinatario, mayor será su conocimiento de este (Nallar, 2020).

Podría decirse entonces que todo proyecto transmedia necesita un punto de partida para desarrollarse. Dicho punto de inicio puede consistir en un contenido (una asignatura o curso), un texto (como una novela, cómic o serie de TV), un problema o algún evento o acontecimiento histórico conocido por todos (un hecho histórico, una guerra, una manifestación política, etc.). Ese punto de partida puede ser considerado el corazón del proyecto y a partir del cual se definirá todo lo demás. La elección de ese universo narrativo es fundamental a los fines del contenido que se decida trabajar y las tareas o expansiones que se diseñarán posteriormente.

En este sentido, resulta oportuno profundizar en el diseño de narrativas basadas en un mundo (o Worldbuilding) como punto de partida.

Worldbuilding: diseño del mundo

Mientras el Worldbuilding es para Jenkins (2009) el cuarto principio de diseño de las NT, desde el punto de vista meramente narrativo esta es la diferencia esencial entre las narrativas transmedia y otro tipo de narrativas. La narrativa basada en mundos no se opone a la narrativa basada en argumentos o personajes, sino que los incluye. Mientras una ficción basada en argumentos no siempre puede convertirse en un mundo, diseñar primero un mundo en el que tengan cabida personajes y argumentos parece más lógico.

Long (2007) explicita que mientras una audiencia disfruta de un argumento, las prioridades de un narrador cambian si se quiere mantener enganchado al público en diversas historias. El enfoque cambia del argumento a los personajes. Por eso Jenkins (2003) afirma que un buen personaje sostiene múltiples narrativas, mientras que un buen mundo sostiene múltiples personajes y sus historias, por lo tanto, sostiene una marca transmedia.

Wolf (2012) y Gambarato (2013) retoman la definición de Ryan (2004) para definir lo que es un mundo, y lo presentan como un conjunto de objetos y personas conectadas, un entorno habitable, un conjunto inteligible para los observadores externos o un campo de acción para sus miembros. Los mundos, a diferencia de las historias, no precisan depender de las estructuras narrativas, aunque las historias siempre dependen de los mundos en los que se llevan a cabo. Los mundos se extienden más allá de las historias que se producen en ellos, invitando a la

exploración a través de medios imaginativos. Son límites de lo posible, una mezcla de lo familiar y lo extraño, intercambios de deseo, temor y otros tipos de existencia que pueden hacernos más conscientes de las circunstancias del mundo que habitamos.

La definición de los mundos transmediales propuesta por Klastrup y Tosca (2004) parece un recurso útil para el diseño narrativo basado en mundos. Vale aclarar que las autoras no se refieren a las narrativas transmedia, ya que su campo de estudio es el diseño de videojuegos y se enfocan en los mundos virtuales, pero dicha propuesta puede resultar interesante para pensarla para el diseño de NT con fines educativos.

Las autoras explican cómo *the worldness*, es decir las características distintivas del universo, son una abstracción o una imagen mental compartida entre diseñadores y audiencia, a partir de lo cual proponen tres elementos principales de los mundos transmediales: el *mythos*, el *topos* y *ethos*.

Mythos: es el conocimiento central que se requiere para interactuar e interpretar los eventos en el mundo. Considera los conflictos, las batallas y los personajes, por eso es muy importante para el diseño de los personajes del mundo. Los destinatarios o fans tienen un vínculo afectivo con la ficción a partir del *Mythos*, y mientras en algunas ocasiones este vínculo es con el mundo mismo, muchas veces este vínculo es básicamente con los personajes.

Topos: es el escenario del mundo en un tiempo histórico específico, una geografía detallada que alude al género, aunque sin nombrarlo. Desde el punto de vista del jugador conocer el *topos* significa saber qué esperar de la navegación por el mundo. Aunque aluden al jugador, puede funcionar como analogía para el espectador, consumidor o participante de una NT y no solo para mundos virtuales o videojuegos. En la creación de un mundo en el que se desarrollan muchas historias, es posible que se favorezcan géneros como la fantasía y la ciencia ficción o se comience a pensar en otras historias sin pensar en el género, que el remix de géneros sea cada vez mayor o que los géneros sufran cambios (Wolf, 2012).

Ethos: se presenta como el bien y el mal en este mundo y qué comportamientos pueden ser aceptados como “in character” o “out of character” en el mundo. El *ethos* es el conocimiento que se requiere para saber cómo comportarse en el mundo. Es una construcción, al nutrir un diseño de mundos con un *ethos* se puede también diseñar personajes con roles de oposición en cuanto a su moral, se pueden diseñar metas y conflictos para los personajes.

A partir de estos conceptos resulta oportuno analizar cuál es el punto de partida o mundo (o *Worldbuilding*) del universo narrativo en cada uno de los casos analizados.

En el caso puntual de la “Guarida del Tigre”, la idea fue trabajar en una nave insignia que les sirva como excusa narrativa retomada de Scolari (2013) para tener en cuenta toda la investigación que habían realizado y definir qué era lo que querían contar. “*Cuando encontramos esa excusa narrativa, que fue la de Sarmiento, empezamos a ver que de ahí se podía desprender todo lo que nosotros queríamos contar del Palacio como nuestra nave insignia narrativa*” (Entrevistado T).



Imagen 21: captura de pantalla del sitio web del proyecto La guarida del Tigre

A dicho punto de partida documental, se le suma otro vinculado a la ficción, representado por el personaje del viajero Juan Pablo, que participa compartiendo información como wikipedista.

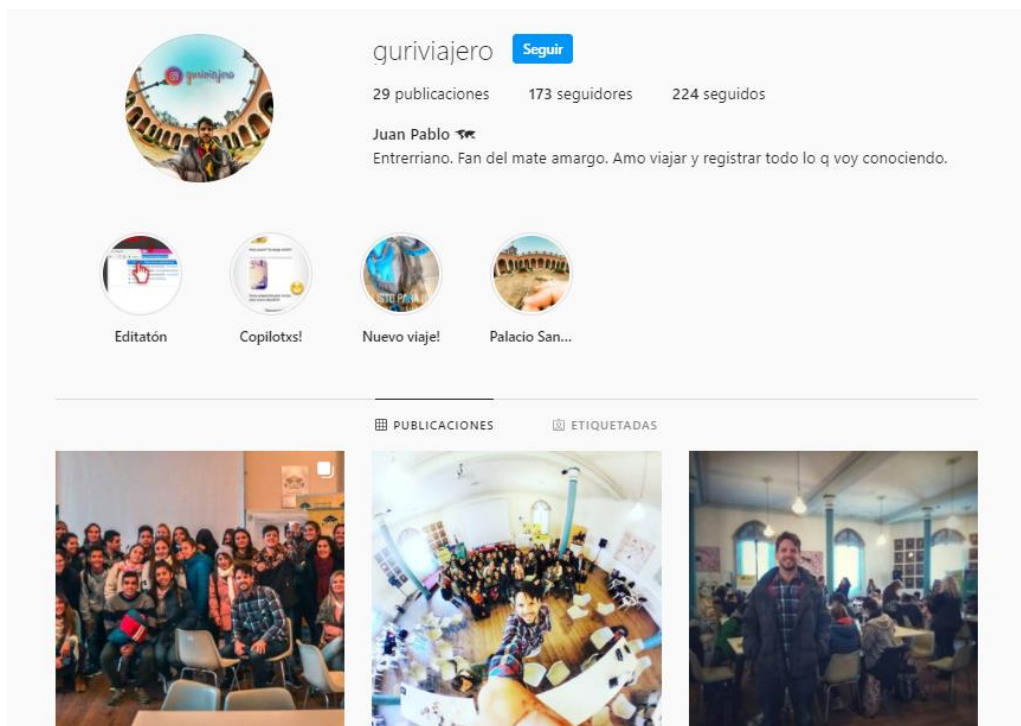


Imagen 22: Captura de pantalla del Instagram del personaje Juan Pablo en La guarida del Tigre

A partir de allí, empezaron a pensar las piezas comunicacionales y a desprender los momentos de los webisodios⁷, los cuales fueron los primeros tres puntos importantes para estructurar todo lo que sea plataformas, juegos narrativos, etc.

En la experiencia de #Orson80, el punto de partida gira en torno al evento y las reflexiones sobre el relato seleccionado para el proyecto: “*elegimos un relato que en este caso era un evento puntual, histórico que ocurrió la noche del 30 de octubre de 1938*”. El evento se presenta como un universo narrativo y temático, asociado a ese evento en particular. #Orson80 se erige como un homenaje a la novela La Guerra de los Mundos de H. G. Wells, llevada adelante por Orson Welles la noche del 30 de octubre de 1938. Ese día la emisora de radio de la CBS transmitió en vivo una adaptación de la novela en formato de boletín de noticias desencadenando, que según los medios de la época desencadenó escenas de pánico masivo en algunas ciudades estadounidenses. Dicho evento puede ser pensado como el punto de inicio o mundo del universo narrativo, a partir del cual se desencadenará todo lo demás.



Imagen 23: captura de pantalla del sitio web de #Orson80

En el caso de las experiencias de la escuela de Olavarría, los puntos de partida son bien diferentes. En el caso puntual de “Si Sócrates Viviera”, partieron de las lecturas del Criptón y un fragmento de la Apología de Sócrates. Dicha experiencia: “*lo que le permite es construir ese universo o mundo narrativo porque la idea era que la lectura los llevará a problematizar cuestiones de la realidad*” (entrevistado V). A partir de ahí empezaron a construir el universo desde las propuestas que diseñaron para la problematización y la idea de expandir la narrativa sobre todo entendiendo que lo que les interesa en esa expansión era poder situarse en el contexto concreto de los estudiantes.

⁷ Recurso utilizado por el proyecto como disparadores de toda la trama, enlazando a distintas cápsulas que profundizaban sobre las historias.

¡El sitio de Sócrates ya está Online!

En esta Web Sócrates lanza su aventura digital, además de compartir lo que piensa a través de la escritura va a mantenerlos actualizados de lo que sube en las **Redes Sociales** y sus planes para la ciudad de Olavarría: ¿Qué comentario le dejarían al filósofo?



Imagen 24: captura de pantalla del sitio web de Si Sócrates Viviera

En el caso de "Jóvenes y Construcción de lo Público", la experiencia parte de un eje de trabajo específico que es co/construido con los/las alumnos/as. El universo narrativo se construye sobre un eje central: "que es los Jóvenes y la construcción de lo público" (entrevistado V). Si bien dicho eje parte de decisiones pedagógicas que toman los docentes/diseñadores como punto de partida, el mismo se presenta lo suficientemente amplio o abierto para hacer que los estudiantes construyan esa narrativa a partir de problemáticas situadas en el contexto o en la realidad que ellos habitan. En la imagen siguiente se puede apreciar la diversidad de temas que aparecen a partir del propósito inicial, que implica trabajar temas que surjan desde los alumnos y su problematización sobre el contexto y la realidad que viven diariamente.



Imagen 25: captura de pantalla del sitio web de Juventudes y Construcción de lo Público

Para la experiencia de 'El hombre codificado', el universo narrativo es el texto base de El hombre ilustrado de Ray Bradbury. A partir de ese texto, el desafío era diseñar consignas y acercar ese universo narrativo a la realidad del aula actual, porque el relato tiene que ver con los contenidos, con lo curricular. La propuesta es *“que puedan utilizar ese universo en donde hay un hombre todo tatuado con su cuerpo tatuado, tatuajes que de noche cobran vida y cuentan historias, marcas en la piel, marcas en nuestra identidad. Tatuajes no es lo mismo que cicatriz, el tatuaje se muestra, la cicatriz tiende a esconderse”* (entrevistado M).

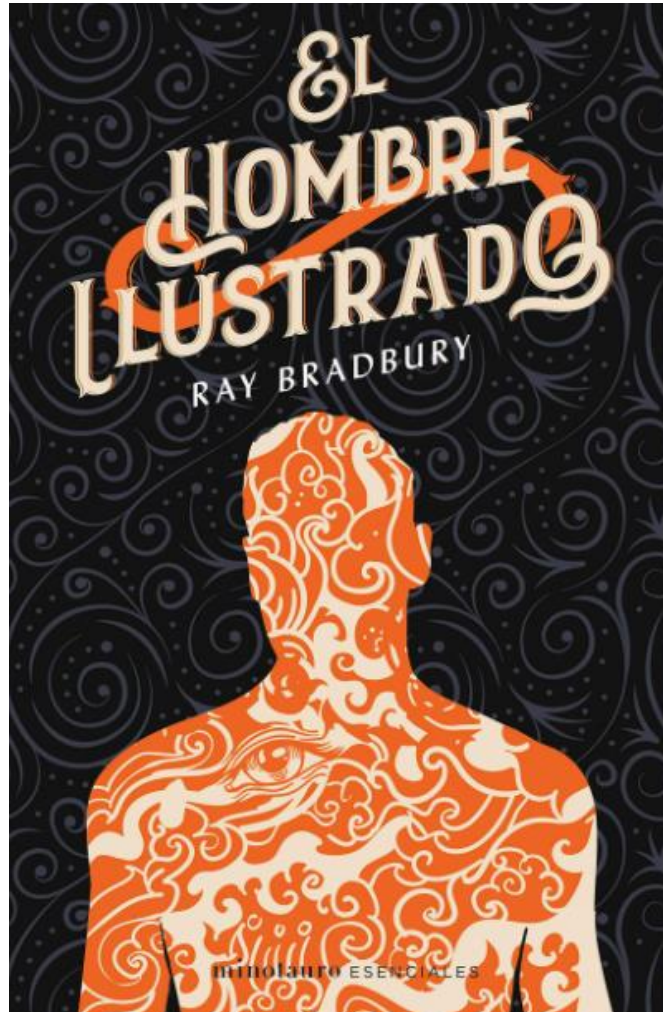


Imagen 26: captura de pantalla del libro: *El hombre Ilustrado*

En dicho proyecto el simbolismo se encuentra en el relato que proponen expandir a partir del diseño de consignas que reflejen lo que buscan que los estudiantes hagan, que tiene que ver con que reflexionen sobre su propia práctica y que piensen su relación con la tecnología.

En el caso de *Ultimátum*, si bien a sus diseñadores les costó llegar a la historia y pasaron por varias ideas previas, finalmente decidieron que el tema tenía que ser lo suficientemente complejo como para abordar las distintas disciplinas que decidieron incluir en la propuesta, por eso decidieron que la problemática gire en torno a la gestión de los residuos y la basura.

Decidieron abordar este contenido no solo desde las ciencias ambientales o naturales, sino también desde la economía, desde el marketing, de la sociología, la antropología, la política y el derecho. Desde ese tema, la idea era crear un juego de realidad alternativa: “*estos juegos muchas veces surgen y parten de escenarios distópicos, nosotros queríamos partir de una distopía*” (entrevistado L). Fue así que decidieron crear una ciudad ficticia llamada Pompeii que una mañana aparece tapada en basura porque no hay más lugar en los rellenos sanitarios y no hay lugar donde llevar la basura. La idea de escenario distópico implicaba una idea de algo muy posible que pueda suceder en los centros urbanos, como el caso de Bs.As., entonces era un escenario ficticio pero posible de suceder.



Imagen 27: captura de pantalla del Facebook de Ultimatum

El universo narrativo comienza a partir del planteo de un escenario de crisis ambiental en una ciudad imaginaria, POMPEII, asociado a la problemática de los residuos y la basura en los centros urbanos.

Estrategias para diseñar el universo narrativo

Existen distintas estrategias que sirven para el desarrollo progresivo de la historia y la participación activa de las audiencias para cumplir con los objetivos de un proyecto transmedia. Presentar la estructura no es una tarea sencilla, cuando los objetivos son claros y la idea es clara el desarrollo de la historia se envuelve en diferentes procesos que llevan a pasos o procedimientos para que este universo tenga coherencia en todas sus aristas para transmitir el mensaje diseñado y cubrir con las expectativas de los autores como de las audiencias

Siguiendo la metáfora de mundo como punto de partida para el diseño de NT, Lugo Rodriguez (2016) propone diversos niveles para organizar y definir las estrategias narrativas:

1. Estrategias para la construcción del mundo que posea características que hagan fácilmente extendible la ficción por diferentes medios y que proporcionan cierto grado de coherencia (esto atendería a los principios de serialidad y de continuidad enunciados por Jenkins, 2009)
2. Estrategias para construir una narrativa principal o lo que Jenkins ha llamado “the mothership” (2009).
3. Las estrategias que per se, que extienden la ficción.



Imagen 28: Captura de pantalla sobre los niveles de estrategias en las NT, extraída de la tesis de Lugo Rodríguez (2016) que elabora con base en Klastrup y Tosca 2004; Jenkins, 2009; Scolari, 2014a.

1. Estrategias para el diseño del mundo o Worldbuilding

Para diseñar un mundo se pueden seguir dos opciones. Construir el mythos, el topos y el ethos con mucho detalle para derivar la ficción o construir a grandes rasgos estos tres elementos y construir una premisa que permita en el futuro construir y extender el mundo con coherencia.

Las posibilidades específicas de extensión de este mundo se basan en las estéticas, dinámicas y mecánicas de los juegos o actividades que se propongan. Las primeras se refieren a las experiencias y reacciones emocionales que el jugador experimentará al jugar; representan manifestaciones de diversión: disfrute, fantasía, drama, reto, compañerismo, descubrimiento y expresión personal. La estética principal puede ser el reto. Las dinámicas funcionan para crear estas experiencias a través de las situaciones, fenómenos y eventos que presenta la NT y, las mecánicas son las acciones y mecanismos de control permitidos dentro del contexto como reglas o procesos a los cuales se ciñe el jugador (Hunicke, LeBlanc y Zubec, 2004; LeBlanc, 2006).

Podría ubicarse este tipo de estrategia en la experiencia de *Ultimátum*, donde la estética principal o reto estaría representado por escenario distópico de la ciudad de Pompeii, desde la cual se propone problematizar a partir de la lectura de textos académicos para sumar puntos y avanzar en la trama del juego. Las dinámicas serían las diferentes situaciones y actividades que se van generando a medida que se avanza en el juego, y las mecánicas las reglas específicas de control dentro del contexto del juego, que son la asignación de roles específicos a los

estudiantes, la delimitación en 4 barrios y las situaciones de emergencia que se proponen en cada uno para realizarán la lectura de textos y cumplir su misión.

El gobierno de la ciudad de POMPEII, los medios de comunicación, los líderes de los barrios, influencers redes sociales y activistas serán los protagonistas del escenario distópico, junto con las y los participantes de la experiencia. Por tratarse de una propuesta lúdica con una narrativa ficcional y transmedia, los jugadores podrán seguir y contactar desde las redes sociales con los diversos referentes que les brindarán información para desarrollarse en el juego, así como intervendrán y crearán producciones para hacer públicas y viralizar en múltiples espacios de la web social. A través de la construcción de sentidos con relación a la temática, se podrá llevar adelante acciones para la resolución del problema, proponer estrategias para mejorar la situación del barrio asignado y crear materiales de difusión que crucen las fronteras de la ficción y generen inserciones en la realidad.

Como puede apreciarse, una NT es una narrativa basada en la construcción de un mundo que puede producir interés, vínculo emocional, curiosidad intelectual y motivación al participante o usuario, a través de la inmersión en dicho mundo y la identificación emocional con el personaje. Para poder implicar al participante, se pueden utilizar estrategias narrativas, estrategias de juego o ambas a la vez.

2. Estrategias narrativas en los textos principales de las NT o mothership.

En esta sección se realizará un breve análisis sobre algunos conceptos que sirven como estrategias narrativas al interior de la macrohistoria, ficción principal o mothership (Jenkins, 2009) para facilitar las extensiones o modificaciones posteriores o simultáneas de la misma.

Teniendo en cuenta los textos de: *Getting started with Transmedia Storytelling* (2001) de Robert Pratten; *The revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling* (2009) de Henry Jenkins; *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan* (2013) de Carlos A. Scolari; *Figuras III* (1972) de Gerard Genette; y *El texto narrativo* (1996) de Antonio Garrido Domínguez; hay cinco componentes principales que se pueden encontrar en una narrativa transmedia: las historias, el tiempo, los personajes, los espacios y la trama.

Las historias:

Estas estrategias engloban las narraciones de los acontecimientos en un tiempo y un espacio, cuyo género varía de narración a narración teniendo en cuenta lo que se quiere contar. Estas historias pueden ser narradas de manera cronológica, o no, y cada narración debe estar configurada en el medio que fue producida. El ejemplo más claro es la forma en que se narra un cómic, diferente a la de una serie web; o la forma en la que se narra la experiencia de "Ultimátum" respecto de "El hombre codificado", "#Orson80", "La guarida del Tigre" o las experiencias de la escuela de Olavarría; por eso cada narración debe estar producida y pensada para su medio y los objetivos de cada proyecto. Cada historia debe ser autónoma y tener sentido completo, al mismo tiempo que cada proyecto debe tener una historia base o central que es la que sustenta todas las demás expansiones narrativas. A esta historia central Scolari (2013) denomina macrohistoria y las expansiones como microhistorias. La macrohistoria y las microhistorias ayudan a la expansión narrativa de este universo narrativo, la macrohistoria presenta las bases

y las microhistorias las historias paralelas, intersticiales, periféricas o contenido creado por los usuarios.

Pensando en los diferentes proyectos seleccionados, estas historias podrían representar lo que el entramado narrativo se fue analizando como el punto de partida dentro del universo narrativo o mundo (o Worldbuilding) según las características descritas para cada experiencia.

El Tiempo:

El tiempo en una narración transmedia puede ver desde 3 aspectos: el tiempo fuera de la historia que hace referencia a las fechas de publicación del proyecto; el tiempo cronológico del texto que es el tiempo transcurre dentro de la narración (un mes, un día, etc.); y el tiempo narrativo que se refiere a la forma en que se presentan las acciones dentro de la narración. Como puede apreciarse, el tiempo narrativo puede variar en su presentación dependiendo del medio o plataforma en que esté la narración, y el tiempo cronológico debe estructurarse de tal forma que haya una continuidad y una coherencia en cada parte como en la totalidad del proyecto. También es importante dejar espacios vacíos o elipsis, ya que estas permiten la expansión del relato como explica Scolari (2013): “lo que en un medio es elipsis, puede ser demasiado tentador para un prosumidor. Cada elipsis es potencialmente un hueco narrativo esperando ser rellenado por un fan” (p.81).

Por otro lado, según Gennette en Pimentel (1998) los relatos tienen una dualidad temporal. La historia narrada establece relaciones que imitan la temporalidad humana. A este tiempo se le llama diegético o de la historia. Pero también existe otro tiempo que es el tiempo del discurso, que es la disposición no temporal sino textual. En la temporalidad del discurso intervienen el orden, la duración y la frecuencia. Estas referencias son útiles para explicar los diferentes juegos temporales que se pueden llevar a cabo.

Las experiencias de la escuela de Olavarría pueden ser un ejemplo del uso del tiempo fuera de la historia. Si bien se presentan como dos experiencias distintas entre sí, son desarrollados por una misma institución y desarrolladas a lo largo de 3 años consecutivos. Durante el ciclo lectivo de 2017 la experiencia de “Si Sócrates Viviera” y durante 2018 y 2019 “Juventudes y Construcción de lo Público”.

NUESTRAS NARRATIVAS



Imagen 29: captura de pantalla del sitio web de Si Sócrates Viviera y Juventudes y Construcción de lo Público.

De igual modo el proyecto de #Orson80, el cual se estructura en un esquema de trabajo dividido en tres semanas que persigue un abanico de objetivos pedagógicos que se detallan en el sitio web, que apuntan a diversos niveles de escolaridad. El mismo se desarrolló varias veces, incluso en diferentes instituciones educativas. Esto también se ve reflejado en la experiencia de la Guarida del Tigre, El hombre codificado y Ultimátum, donde siguieron un cronograma de acciones durante el cual se iba desarrollando la propuesta.

Además del tiempo fuera de la historia, también se encuentra el tiempo de la narración, en cuanto a la forma en que se presentan las acciones dentro de la narración y los espacios vacíos o elipsis para completar por los destinatarios. Estas elipsis o espacios vacíos se encuentran presentes en casi todas las experiencias analizadas, en la medida que todas dejan espacios no planificados para ser continuados, reconstruidos o coproducidos por sus destinatarios a partir de las extensiones. En este punto resulta fundamental la presencia de los diferentes tipos de actividades y producciones que se proponen y generan en las diferentes experiencias.

Así como en una historia puede haber concordancia entre los tiempos del discurso y el tiempo de la historia, también puede haber rupturas o anacronías. Pimentel (1998) señala que estas discordancias son las prolepsis (flashbacks) y prolepsis (flashforward) que abren las posibilidades de excavar en el pasado o el futuro de los personajes y con ello de extender la ficción. Debido a la gran cantidad de personajes y a su estrategia de excavar en diferentes momentos del pasado y el futuro, gracias a ese manejo del tiempo el proyecto logra mantener interesado al espectador. Ello se encuentra en la experiencia de la Guarida del Tigre con la recuperación de la visita (1870) que Sarmiento realizó al Palacio San José en 1870; con la recuperación de las ideas de Sócrates expuestas en los diálogos platónicos del El Critón y la Apología para pensar un Sócrates actual en la experiencia de Olavarría; en la recuperación del acontecimiento de la noche del 30 de octubre de 1938 de Orson Welles en la experiencia de #Orson80; así como en la experiencia de ‘El hombre codificado’, con la novela “El hombre ilustrado” del texto Ray Bradbury escrito en 1951 para problematizar sobre cómo estas inscripciones funcionan en nuestro hacer cotidiano y experimentar desde allí sobre “*cómo difiere este mapeo en las diferentes épocas*” (entrevistado M).

Los personajes:

Los personajes son los que habitan y viven las historias que se narran. Son esenciales ya que sus historias son las que se quieren mostrar dentro del universo narrativo y por las relaciones que tiene con otros personajes, lo que permite ampliar el universo narrativo. Estos personajes deben ser reconocibles y deben invitar a querer saber más sobre ellos. Un aspecto importante en el desarrollo y creación de los personajes es tener claro su papel y sus características individuales, para que sean fáciles de reconocer por la audiencia y aporten a la creación de la experiencia narrativa. También es importante poder conocer al personaje de a poco, dejando espacio a la curiosidad. Esto requiere de personajes más similares a los humanos con virtudes y defectos, del mismo modo que se requiere de personajes principales y secundarios, ya que las narrativas tienen muchas maneras de poder añadir personajes sin afectar la coherencia del mundo (Lugo, 2012).

Robert Pratten (2015) da una serie de recomendaciones que considerar al desarrollar o para analizar un personaje (p.24):

- Se necesita un personaje protagonista convincente que le importe a las personas.
- El personaje necesita superar la adversidad: sin adversidades no hay conflicto y sin conflicto no hay drama.
- El personaje tiene un objetivo, algo que debe lograr.
- El personaje tiene necesidades: una típica necesidad psicológica primaria que generalmente lucha contra el objetivo.
- El personaje evoluciona a lo largo de la historia: comienza con una visión mal concebida y compleja del mundo y al enfrentar la adversidad emergen más fuertes y sabios.

Si bien estos puntos no son válidos para todos los personajes, pueden ayudar en su caracterización dentro del universo narrativo. El papel de los personajes se puede apreciar claramente en la experiencia de "Ultimátum", que incorpora el juego de roles para el desarrollo de la temática. El juego de rol comienza a partir del planteo de un escenario de crisis ambiental en una ciudad imaginaria con problemas ambientales, donde los estudiantes deberán elegir desde qué rol colaborarán en esta situación de emergencia y realizarán la lectura de textos diversos para cumplir su misión. En el caso de la "Guarida del Tigre", el personaje principal es la figura actual del gurí viajero, Juan Palbo, y el personaje histórico Sarmiento.

Los espacios:

Al igual que los personajes, las historias necesitan espacios donde estas sucedan para dar una ubicación clara en el universo narrativo. "Conocer el topos significa para el usuario poder activar su experiencia anterior de consumidor (Umberto Eco la llamaría enciclopedia), identificar las relaciones con otros textos y entrar más fácilmente en el juego interpretativo" (Scolari, 2013, p.81). La verosimilitud de estos espacios es esencial en la creación del universo narrativo. Por eso Ryan (2004) habla de la inmersión espacial, que es la capacidad de creación de un mundo y de la inmersión del lector en ese mundo. Para Ryan la inmersión espacial requiere de varios aspectos: primero, las metáforas de la transportación con las cuales se puede hacer un paralelo entre el proceso de inmersión de un lector y un arco narrativo. Segundo, la creación de un mundo posible requiere de crear una distinción entre el mundo real y lo que conocemos de él y los mundos posibles no reales pero reales desde el punto de vista de sus habitantes. El proceso de inmersión sucede al utilizar aspectos y descripciones del mundo real para construir o caracterizar los espacios que constituyen estos mundos no reales de tal forma que el lector no sea un espectador de algo que no conoce, sino que pueda adentrarse en él, lo denominado definición indexical de realidad. A este concepto se le puede añadir la inmersión espacio-temporal, en la cual a través del lenguaje se introducen referentes que ya están en la mente del lector para simular la percepción sensorial sobre el espacio creado. Así, la ficción traslada la conciencia a otro mundo y gracias a la definición indexical de realidad, reorganiza el universo de tal manera que gire alrededor de la nueva realidad virtual, generando la lectura inmersiva (Garrido Doinguez, 1996).

Dicho aspecto de inmersión espacial aparece fuertemente en Ultimátum con la creación de la ciudad imaginaria Pompeii, desde la cual se exploran diferentes barrios con problemáticas específicas. En el caso de la Guarida del Tigre el espacio es el Palacio San José, que, si bien es

real, se recupera para construir o caracterizar la historia. Es un mundo real, pero que podría considerarse alterno a la vez, por la historia que tiene diversidad de hechos y acontecimientos históricos que pueden trabajarse a nivel curricular. En el caso de las experiencias de #Orson80, El Hombre Codificado, Si Sócrates Viviera y Jóvenes y Construcción de lo Público, el espacio es escolar y representa el mundo real.

La trama:

Otra estrategia importante es la trama que se construye para el desarrollo y difusión de la NT. La misma es importante para que las audiencias entiendan y conozcan la totalidad del proyecto. Esto solo es posible al conocer la macrohistoria y las microhistorias para llegar a estar inmerso en ellas y comprenderlas como una totalidad. La trama es esa totalidad y es esencial para comprender y poder experimentar la experiencia transmedia, puesto que solo es posible entender la experiencia cuando se logra esa búsqueda de sentido (Rodríguez & Arnáiz, 2013).

Al disponer de diversas historias contadas desde diversas plataformas, las cuales pueden leerse de forma aislada o en conjunto, se pierde la linealidad del proceso. Por eso Wolfgang Iser (1987) expresa que los actos de lectura implican una búsqueda de sentido por parte del receptor, que se basan en el texto y los elementos extratextuales que tiene a la mano. Este proceso tiene un inicio, un nudo y un desenlace, que no son equivalentes al orden discursivo del texto, sino con la forma como se construye la historia y su experiencia, la cual finaliza cuando se llega al pleno sentido del lector. Ello sólo es posible cuando el lector llega a un cierto nivel inmersivo, que lo incentiva a buscar todas las piezas de la historia y querer encontrar un sentido. Según Jean-Marie Schaeffer (1999) los vectores de inmersión son los fingimientos lúdicos, los ganchos miméticos que los creadores de ficción utilizan para generar un universo ficcional que permite a los receptores reactivar el universo narrativo. Estos vectores son los aspectos que se han presentado anteriormente, como la inmersión espacial y la inmersión afectiva. Un proyecto transmedia exitoso es aquel que les ofrece a las audiencias los vectores necesarios para poder estar inmerso en el universo narrativo.

Como puede apreciarse la trama es una estrategia central en todas las NT investigadas, más allá de la macro y microhistorias que se construyen, y las diversas plataformas y medio que se proponen, en todas ellas se construye una historia, un relato narrativo que construye una experiencia que finaliza cuando se llega al pleno sentido de sus destinatarios a partir de las diversas consignas y actividades que se proponen en el marco de las extensiones.

3. Estrategias narrativas en las extensiones transmedia.

Según Scolari (2006), en una narración transmedia ideal cada medio hace lo que sabe hacer mejor. Por ello, normalmente se piensa los despliegues en función de las características de los medios, como tecnología y en relación con sus usuarios. Pratten (2011) y Scolari (2013) coinciden en evaluar la naturaleza de la plataforma, sus usuarios y la lógica de la plataforma, pero también podrían añadirse los usos socioculturales de cada una e incluso el grupo de la audiencia para la cual cada plataforma es más popular debido a sus hábitos de uso, edad de los usuarios, etc. Por eso Pratten (2011) añade que hay que evaluar cómo funcionan en conjunto.

Si se piensa en la lógica transmedia se puede decir que no se puede calcular exactamente el flujo del usuario, pero idealmente se trataría de diseñar dicho flujo y la experiencia entre las diferentes plataformas y productos mediáticos propuestos. Sobre este aspecto, Pratten (2011) señala que el usuario pasa por tres fases: descubrir, explorar e involucrarse. Por tanto, cada plataforma puede estar en un diferente estado, que según el autor los diseñadores de la NT deben tener en cuenta. Ello se encuentra presente en las experiencias de la escuela de Olavarría, donde en la primera experiencia: ‘Si Sócrates Viviera’, el uso de las plataformas: *se limitaba a la circulación, pero no logramos la interacción que queríamos en la comunidad* (entrevistado V). Por eso en la segunda experiencia propusieron plataformas y medios para motivar a otros espacios de interacción o comunicación:

En un primer momento, atendimos a la cuestión de lo digital, pero en realidad después nos dimos cuenta que no es suficiente con pensar la discusión o la comunicación a través de medios digitales si no que lo que empezamos a ver es la necesidad de instalarlo a partir de otros medios, que pueden ser analógicos y otros espacios, que no sean estrictamente los digitales” (entrevistado V).

Ello se complementa con otro de los postulados de Scolari (2013), para quien cada medio o plataforma puede ser útil para determinados propósitos narrativos. Considerar los tipos de productos mediáticos tiene un gran valor si consideramos que escoger el medio y plataforma es pensar en qué hace mejor cada medio y qué hará determinada audiencia con esos contenidos en esa plataforma y cómo conectará con otras, o bien, cómo consumirá ese producto. Por ejemplo, interacciones entre los personajes, pensamientos, información más detallada sobre un personaje, etc. Scolari llama a estos relatos intersticiales (2009, 2014b). Ello aparece contemplado en el proyecto de la Guarida del Tigre, con la selección específica de diferentes y variados medios o plataformas que proponen para el desarrollo de la experiencia, utilizados según los momentos del proyecto y los destinatarios. Los Webisodios vertebran los guiones principales del proyecto, pero aparecen además otros medios y plataformas que permiten explotar o conocer otros aspectos del proyecto. *“La idea era que tanto los docentes y los alumnos y algún posible público en general que esté dentro de la historia entre en cualquiera de esas puertas o ventanas que nosotros generemos (entrevistado A).*

Desde un enfoque más enfocado en el texto que en las audiencias, Scolari (2014a, 2014b) propone retomar las cuatro figuras de la retórica clásica: adición, omisión, transposición y permutación para analizar las extensiones transmedia. El autor aclara (basado en Pezzini y Gray) que las NT dan lugar no solo a las extensiones sino también a las compresiones, que son como una recapitulación hecha por la franquicia o por un fan. Guerrero-Pico (2016) extiende esta idea y aunque se enfoca en las narrativas de los fans, su propuesta puede aplicarse a las estrategias de los diseñadores de narrativas transmedia. Para cada una de las propuestas de Scolari, añade que estas se pueden aplicar al espacio, el tiempo y los actores (personajes). Así, se puede decir que una precuela es una extensión en el tiempo. Estos conceptos sirven para el análisis de cómo se extiende el mundo narrativo a través de añadir o modificar la obra fuente y descubrir el objetivo narrativo de la pieza: qué rol juega en la gran historia. Esto aparece en la experiencia de #Orson80, donde la obra fuente de la Guerra de los Mundos de H. Wells de 1938

sirve como el mundo narrativo a través del cual se añaden y descubren problematizaciones y reflexiones sobre la actualidad:

La idea no era por ahí expandir solo lo narrativo si no también avanzar en reflexiones sobre si eso había consistido en una noticia falsa, si nos pasa hoy de la misma manera que los radioyentes de 1938 que le creían a la radio que era el nuevo medio, que nos pasa hoy que le creemos a Google porque Google lo dice (entrevistado M).

Cuando el propósito se centra en el diseño más que en el análisis, se hace necesario enlazar los principios de diseño generales como los enunciados por Jenkins (2009) con estrategias narrativas específicas y los medios que se usan para comunicarlas. Las estrategias de expansión desde el punto de vista narrativo tienen como principal objetivo sumergir al lector, usuario o jugador en el mundo ficcional o una combinación de todos estos roles. Ello puede verse en la experiencia de *Ultimátum* donde la experiencia se propone como: “*un juego de realidad alternativa que propone a los y las estudiantes sumergirse en un escenario ficticio pero creíble desde un rol protagónico para analizar la complejidad de una crisis ambiental desde un enfoque multidisciplinar*” ([Base empírica documentación](#)).

En la creación de las extensiones, hay dos principios de diseño muy importantes que se ponen en juego de los 7 enumerados por Jenkins (2009): el principio de inmersión vs extractability y el de spreadability vs. drillability. El de inmersión se explica por sí solo examinando, por ejemplo, de *Ultimátum*, y la extracción consiste en llevar el mundo narrativo al propio mundo. Sobre la spreadability vs drillability, Scolari explícita en su blog “Hipermediaciones”⁸ que la “spreadability” hace referencia a la expansión de una narrativa a través del pasapalabra en las redes sociales, aumentado de esa manera el capital simbólico y económico de un relato-marca; y la “drillability” (un concepto desarrollado por Jason Mittell) es la “perforación” dentro de las audiencias hasta encontrar el núcleo de seguidores de un producto cultural. Ello aparece claramente en el conjunto de las diferentes experiencias analizadas, en la utilización de las redes sociales como medios para expandir los relatos y aumentar el capital simbólico del mismo.

4.2.1.2. Ejes de trabajo

Para narrativas transmitidas con fines pedagógicos los temas y sus potenciales prolongaciones hacia otras disciplinas o áreas curriculares suele ser el motor principal de la elección del punto de partida o universo narrativo. A partir de ello, se fijan los ejes o líneas de trabajo para el proyecto.

Para la experiencia de la *Guarida del Tigre*, el eje o líneas de trabajo puede ser representado desde el mapa⁹ transmedia que desarrollaron para el proyecto:

⁸ Ver en: [Narrativas transmedia: 15 principios. | Hipermediaciones](#)

⁹ Mapeo disponible [aquí](#).

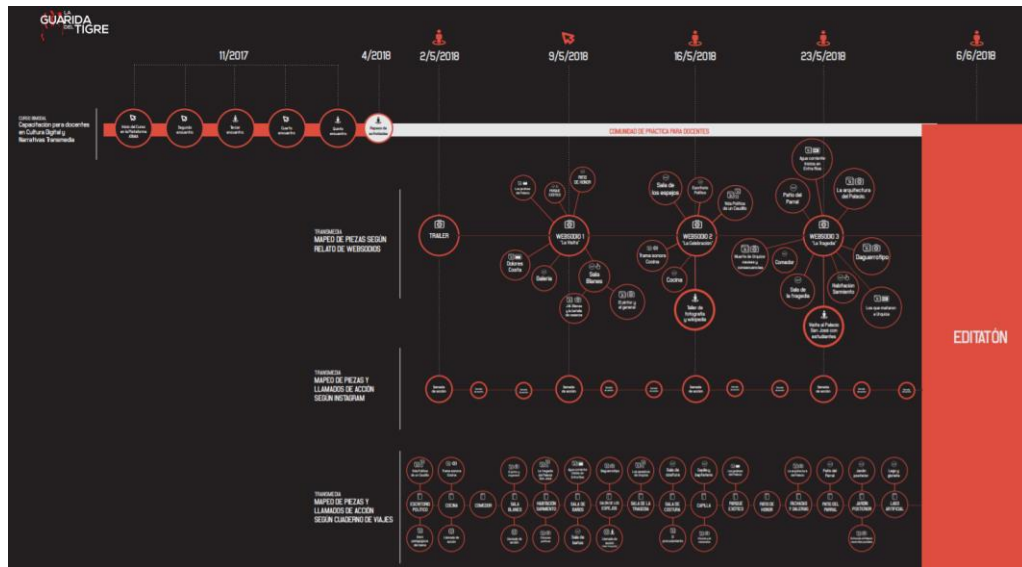


Imagen 30: captura de imagen del mapeo inicial del proyecto La guarida del Tigre.

En ese mapeo inicial se proponen “una especie de skills, de línea para ir mapeando los tiempos y los momentos de toda la narrativa” (entrevistado T) según los diferentes recursos propuestos: piezas de relatos en los webisodios, y piezas y llamados de acción en Instagram y el cuaderno de viaje. A partir de ese mapeo, la idea era trabajar en una nave insignia que se fijó en la visita que el entonces presidente Domingo F. Sarmiento realizó al Palacio San José “Museo Urquiza” donde se desarrolla la historia; el mismo fue elegido por su relevancia (provincial y nacional) dado su carácter de residencia familiar y política del Primer Presidente Constitucional de nuestro país, el Gral. Justo José de Urquiza. El evento sirve de excusa para analizar los contenidos curriculares de la historia entrerriana, los contextos sociales, políticos y culturales de la época y las consecuencias de los hechos históricos que recupera la trama transmedia. Al evento documental se le suma uno ficcional representado desde el personaje de Juan Pablo, un joven entrerriano de perfil viajero que participa compartiendo información en Wikipedia como editor/wikipedista. Él necesita recolectar información sobre este lugar y para ello establece un vínculo con los estudiantes para el desarrollo de la propuesta.

En el caso de #Orson80, los ejes de trabajo se definen como una característica del proyecto: “ en función de lo que queremos que los estudiantes hagan definimos diferentes ejes de trabajo con el texto base” (entrevistado M). Las líneas de trabajo son: 1) Dentro del aula: nuestra relación cotidiana con la tecnología y su impacto en la percepción del mundo; alteridad cultural, inclusión y exclusión del otro diferente: el 'marciano' como el otro, lo desconocido, el diferente que me 'ataca' y/o me interpela; las noticias falsas y la posverdad; la realidad y la ficción. 2) Fuera del aula: invitan a especialistas y expertos de diversas disciplinas para acercar sus aportes y reflexiones, los cuales publican en una página aparte en nuestro perfil en Medium.

#Orson80



Orson 80

El proyecto #Orson80 busca incorporar a las rutinas escolares cotidianas los saberes y prácticas extraescolares que los alumnos ejercen en su tiempo libre. El objetivo principal consiste en integrar las lógicas creativas de las **narrativas transmedia** en el trabajo áulico con el fin de promover la reflexión crítica sobre el uso de nuevas tecnologías y redes sociales tanto dentro como fuera de la escuela.

El objetivo es recuperar la discusión sobre cuánto y cómo los nuevos medios afectan nuestra percepción del tiempo, el espacio y la realidad en general, a la vez que los alumnos se involucran en tareas de expansión y creación de nuevos productos utilizando una variedad de recursos expresivos.

El proyecto se estructura en un esquema de trabajo dividido en tres semanas aproximadamente y persigue un abanico de objetivos pedagógicos que detallamos en las diferentes secciones del sitio y que apuntan a diversos niveles de escolaridad.



Imagen 31: captura de pantalla de la sección con los aportes de especialistas y académicos dentro del sitio web de #Orson80.¹⁰

Las líneas funcionan como carriles temáticos que hacen el funcionamiento de los pilares del proyecto, es decir, por donde circulan los alumnos y docentes con sus dispositivos y expansiones, participando en las diferentes actividades y completando consignas para de esa forma ampliar el universo temático, a veces de manera espontánea y otras con parámetros más definidos de antemano desde el diseño de la experiencia. En todos los casos, pueden emerger nuevas líneas de trabajo propuestas por docentes que se suman con su clase; como es el caso de la docente Marcela Fritzler con su curso de español para extranjeros desde el Instituto Cervantes de Tel Aviv, Israel, y diseñó una guía didáctica completamente nueva para sus estudiantes.

¹⁰ Ver: <https://medium.com/@orson1938>

Enseñanza lengua extranjera

El [Instituto Cervantes de Tel Aviv](#) se suma al proyecto #Orson80 con una propuesta de trabajo colaborativo en las redes tanto dentro como fuera del aula para adultos alumnos de español como lengua extranjera (ELE).

Presentamos la guía didáctica elaborada por la especialista [Marcela Fritzier](#).



Imagen 32: captura de pantalla del sitio web proyecto #Orson80¹¹

En el caso del proyecto de “El hombre codificado”, como la experiencia busca recuperar y expandir las metáforas del libro de Bradbury en clave crítico-creativa dentro del aula, se proponen diversos líneas o ejes de trabajo: identidad/subjetividad; visible/invisible; Ciudades: el espacio resignificado; Futuro y Otra. Las mismas fueron pensadas en relación al texto base del mundo narrativo: “*en función de lo que queremos que los estudiantes hagan definimos diferentes ejes de trabajo con el texto base. Entonces me parecía que, el tatuaje puede ser marca, marca que llevo conmigo, marca que va conmigo a todos lados*” (entrevistado M). A partir de esas temáticas, la idea era que tanto docentes como alumnos puedan construir interpretaciones y materiales en torno a esos ejes que articulan el proyecto y el trabajo pedagógico.

En Ultimátum, las líneas de trabajo tuvieron que ver con trabajar problemáticas que se encuentran en el paso entre la escuela secundaria y la universidad:

Fuimos desarrollando una experiencia que de alguna manera nos permitiera poner en juego nuestros propósitos que tenían que ver con generar experiencias de lectura de texto académicos para chicos que están terminando la secundaria o ingresando a la universidad, como registro que no se recorre en la escuela secundaria y que es una preocupación en el ingreso a la universidad. (entrevistado L).

Tenían que ser temas y textos complejos que puedan ser mirados desde múltiples perspectivas. Los textos académicos tienen características y problemáticas que son nuevas para muchos estudiantes de la escuela secundaria, ya que en este nivel se trabajan otros formatos y registros. Por ello se inclinaron por diseñar una experiencia que incorpore lo lúdico desde el cual abordar esos textos complejos, para desde el juego comprender la temática y tomar decisiones sobre esos temas, que al mismo tiempo les permita no solo difundir la temática sino también generar contenido que contribuyan a fomentar una transformación sobre la realidad con relación a la gestión de residuos en los centros urbanos, que es el universo narrativo del cual partieron.

¹¹ <https://sites.google.com/view/orson80transmedia/actividades/ense%C3%B1anza-lengua-extranjera>

Por último, en las experiencias de la escuela de Olavarría, las líneas o ejes de trabajo que se proponen para cada proyecto se determinan según el mundo narrativo de cada proyecto:

En el proyecto de 2017 se estudió la figura de Sócrates propuesta en el diálogo platónico Critón y fragmentos de la Apología para plantear discusiones en torno a la justicia y las leyes. En el segundo proyecto se aborda el eje juventudes y construcción de lo público, retomando la lectura de textos literarios que sitúan a la juventud en diferentes contextos históricos y de textos científicos que problematizan la noción de juventud, la propuesta de panel con actores de la comunidad para pensar a los jóvenes de Olavarría en el espacio público y talleres con especialistas para abordar la comunicación de la ciencia (Base empírica documentación).

Los mismos, sirvieron para problematizar y contextualizar los contenidos curriculares en relación a la realidad de los/las estudiantes para generar una expansión en la que el contexto del aula dialogue con el contexto del estudiante, de la familia y la comunidad.

4.2.1.3. Marco disciplinar e institucional

Si bien la expansión es el eje fundamental de cualquier narrativa transmedia, en el caso específico del ámbito educativo podríamos considerar que el aspecto que la distingue de otros abordajes actuales es el trabajo interdisciplinario que se propone entre asignaturas, docentes, especialistas o instituciones involucradas. Los mismos forman parte del entramado narrativo, al ser el marco que permite llevar a cabo el universo narrativo y las líneas o ejes de trabajo para cada proyecto.

En el caso de las dos experiencias de la Escuela de Educación Secundaria N° 10 (EES N° 10) “José Manuel Estrada” de la ciudad de Olavarría, Buenos Aires, el proyecto convocó a dos divisiones de sexto año de la orientación ciencias sociales.

En 2017 la materia que dio origen al proyecto fue Filosofía y en 2018 Proyecto y metodología de la investigación en Ciencias Sociales, en los dos años se articuló además el espacio de Literatura y se contó con el acompañamiento del área de tecnologías de la institución educativa y especialistas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), en el marco de un acuerdo de cooperación entre la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN) y la EES N° 10” (Documentación).

La experiencia se enmarca en las normativas y objetivos centrales de la educación en Argentina, que proponen el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, ya que les interesaba recuperar los saberes que los estudiantes poseen en relación con la tecnología y articularlo con los saberes escolares.

Ultimátum es la segunda propuesta diseñada por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía, CITEP, de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, para estudiantes de la escuela secundaria y superior. La inscripción es a través de su sitio online en: <http://citep.rec.uba.ar/ultimatum/>. La propuesta “surge con la finalidad de acompañar

la transición de los jóvenes que están finalizando la escuela secundaria o dando sus primeros pasos en el nivel superior". Por ello, la invitación desde el CITEP a participar de esta experiencia se dirige a estudiantes que deseen hacerlo autónomamente; y también se ofrece a docentes y escuelas que quieran formar parte de ULTIMÁTUM junto con sus alumnos, la posibilidad de contar con un acompañamiento on line durante el desarrollo de esta.

En el caso de #Orson80 la propuesta es ideada por un grupo de docentes de varias escuelas y los marcos se pueden dividir en dos grandes entornos: para el trabajo dentro del aula, el proyecto propone un trabajo interdisciplinario que incorpora asignaturas y docentes de varias disciplinas: matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, plástica, computación, PDL; para el trabajo fuera del aula, en el trabajo con especialistas y expertos en diversas disciplinas se proponen investigar sobre: cómo sería la nueva adaptación de La guerra de los mundos de H G Wells si ocurriera en la actualidad de las redes sociales y la web 2.0; si existió el caos de pánico generalizado o sólo se trata de un mito; que dice esta 'leyenda urbana' sobre nuestra relación con las 'nuevas' tecnología; el vínculo encontrado entre el episodio del 30 de octubre de 1938 y las actuales 'Fake news' y el concepto de 'posverdad'; pensar la adaptación de Welles como una expansión transmedia del relato de H G Wells; y qué espejo de nuestra relación con lo nuevo y con los medios nos presenta Orson Welles 80 años después.

En el caso de la Guarida del Tigre, la propuesta surge desde el equipo interdisciplinario del Portal @prender del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. El mismo se ha destacado por la creación de recursos educativos que contribuyen a recuperar y repensar en la escuela, los acontecimientos que van signando el devenir de un pueblo y la cultura. Como el objetivo de la innovación está siempre presente, se vieron en el desafío de pensar un espacio tan importante para la historia de la provincia como lo es el Palacio San José Museo Urquiza en clave transmedia, y de este modo introducir a los estudiantes en las prácticas narrativas, que permita articular con los procesos de enseñanza y aprendizaje formales. Si bien la propuesta está destinada a estudiantes del Ciclo Básico Común de escuelas secundarias de la Provincia de Entre Ríos, los recursos educativos y contenidos que se generen en el marco de la experiencia pueden ser utilizados por toda la comunidad interesada en la temática, replicando el mismo formato transmedia o de forma autónoma. En este sentido, llevar el proyecto adelante supuso contribuir de manera novedosa con la apropiación de diversos contenidos curriculares y el desarrollo de competencias digitales necesarias para una participación crítica y responsable en la sociedad del conocimiento, razón por la cual el proyecto articula con el Palacio San José Museo Urquiza (que se plantea como un espacio de encuentro vivo, de discusión, producción y participación que permite apropiarnos de nuestro pasado) y las escuelas que participarán del proyecto y la diversidad de docentes que se cruzaran por alguno de sus múltiples accesos y desde los niveles de participación que se propongan. Por último, se destaca además el vínculo con la Fundación Wikimedia que, desde el programa de educación y en un formato adaptado del "Club de Edición" que ellos brindan, acompaña desde el principio y forma parte de las capacitaciones a docentes, al equipo del Portal Aprender y al momento de editar en la plataforma de Wikipedia.

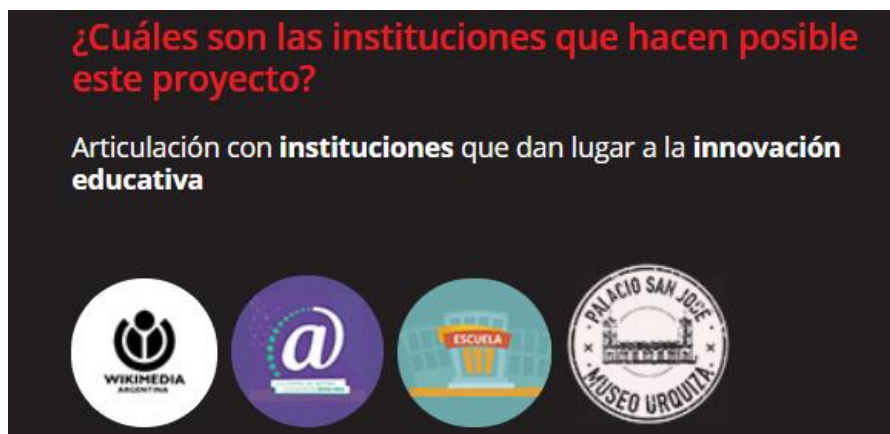


Imagen 33: captura de pantalla del sitio web La guarida del Tigre

Por último, el proyecto El hombre codificado no tiene un marco disciplinar específico al cual está dirigido, el mismo es desarrollado por un equipo interdisciplinario en el marco de un curso de la Universidad de San Andrés con un claro destinatario, que son estudiantes y docentes, contemplando las posibles participaciones que pueden llevarse a cabo fuera de este ámbito. Al no contar con un marco disciplinario específico existe la intención de abrir la experiencia hacia el afuera, proponiendo *“participar a todos aquellos/as interesados/as que quieran formar parte de la comunidad de #ElHombreCodificado ya sea mediante una producción, colaboración -o lo que en Transmedia se denomina expansión- que no pertenezca al ámbito educativo”* (entrevistado M). Si bien la experiencia está pensada para los niveles medio y superior, la producción no tiene por qué ser de un nivel de conocimiento determinado, sino simplemente por la consigna de jugar. La expansión es una colaboración. *“Una producción que surge a partir de una idea base, que es el texto de El Hombre ilustrado, pero que no necesariamente habla de lo mismo. Es como un primo lejano. Pertenece a la familia, pero es un ser independiente”* (Lippenholtz, 2019)¹².

4.2.2. Entramado mediático

En esta sección se proponen como componentes centrales del entramado mediático a todos los recursos humanos, simbólicos y digitales sobre los que se estructura un proyecto transmedia. En primer lugar, se hace referencia a las audiencias o destinatarios, que son los participantes que llevarán adelante las expansiones en cada proyecto, los cuales pueden provenir del mundo escolar, o bien de otros ámbitos; así como a los diversos expertos en el tema que puedan realizar sus contribuciones, los cuales colaboran desde producciones adicionales que en muchos casos no fueron previstas por la programación del docente o equipo de diseño a cargo, pero resultan importantes para la difusión y expansión del proyecto. En segundo lugar, aparece la diversidad de recursos, herramientas y lenguajes desde los cuales se servirá el proyecto como plataforma de trabajo para los participantes de los proyectos, que suele enmarcarse en lo que se denomina mapa transmedia.

¹² Ver en: [¿Cómo puedo participar en el proyecto #ElHombreCodificado? | DOCUMOTION](#)

4.2. 2.1. Las audiencias y el papel del estudiante / prosumidor

Uno de los componentes centrales del entramado mediático está centrado en las audiencias, su participación es fundamental para el desarrollo y la expansión de una NT.

Según Scolari (2013) cualquier mapa de los actores del territorio transmedia debe incluir un área dedicada a los usuarios. Si bien durante mucho tiempo su rol fue menospreciado por los teóricos de la comunicación, en las últimas décadas el papel activo de las audiencias en los procesos mediáticos se ha hecho cada vez más evidente y ello se debe dos aspectos: por un lado las nuevas audiencias están capacitadas para lidiar con textualidades extremadamente complejas, ya que la cultura de masas del siglo xxi está generando obras de alta complejidad que exigen un esfuerzo cognitivo adicional para ser interpretadas; y por otro lado, un sector de la audiencia va más allá del consumo tradicional y se convierte en productores de nuevos contenidos.

La audiencia otorga autenticidad a las narrativas transmedia, por eso todo proyecto de diseño transmediático necesita definir un conjunto mínimo de destinatarios o participantes del proyecto que movilizarán las expansiones. A la vez, dentro del grupo de las audiencias se puede distinguir dos grupos: los participantes internos y los externos.

Los participantes internos son el colectivo al cual está dirigido el proyecto, así como otros actores invitados a colaborar, como docentes de otras asignaturas o instituciones que se animen a participar, ya sea relatando impresiones, completando consignas o experimentando algún aspecto contemplado dentro el diseño del proyecto.

En el caso de las experiencias analizadas el colectivo de participantes internos está representado en su gran mayoría por alumnos de nivel secundario (algún grado en particular o sin distinción de años dependiendo el proyecto), y el nivel superior o comunidad en general. También incluye a los docentes que forman parte de los espacios disciplinarios que acompañan o forman parte del proyecto.

En el caso puntual de la Guarida del Tigre, los destinatarios en un principio fueron los alumnos de 3er año de secundario de la provincia de Entre Ríos y luego se amplió a todos alumnos de 13 a 15 años que fuera con sus docentes de diferentes materias a conocer el Palacio San José, que es cuando desde lo escolar se tiene programada la visita a dicho palacio. En el caso de #Orson80, los participantes internos son los alumnos del nivel secundario y sus respectivos docentes. Y en las experiencias de la escuela de Olavarría se convocaron a participar a dos divisiones de sexto año de la orientación ciencias sociales.

“En 2017 la materia que dio origen al proyecto fue Filosofía y en 2018 Proyecto y metodología de la investigación en Ciencias Sociales, en los dos años se articuló además el espacio de Literatura y se contó con el acompañamiento del Encargado de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico de la institución educativa y especialistas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), en el marco de un acuerdo de cooperación” ([fuente documental](#)).

En el caso puntual de las experiencias de Ultimátum y El hombre codificado, al ser proyectos desarrollados por equipos interdisciplinarios exentos a una institución escolar específica, el universo de destinatarios se conforma de manera diferente. El caso puntual de El hombre codificado tuvo un claro destinatario que son estudiantes de nivel secundario y docentes, pero contemplan las posibles participaciones que pueden llevarse a cabo fuera de este ámbito, proponiendo participar a todos aquellos/as interesados/as que quieran formar parte de la comunidad. Y en Ultimátum: *nuestro público destinatario son estudiantes de los últimos años del secundario y los primeros de la universidad, como la propuesta igual es abierta siempre, participan un número importante de docentes e investigadores que también estuvieron jugando y participando*” (entrevistado L).

Cabe aclarar, además, que en los 6 proyectos analizados el universo de participantes internos se abre a la participación de externos, a la comunidad y a todos aquellos interesados en formar parte y participar de las experiencias.

En cuanto a los participantes externos, los mismos se conforman por el grupo de colaboradores que puede trabajar a la par de los participantes internos (generalmente, alumnos y los docentes) desde fuera del aula. Dependiendo del tema y las líneas de trabajo asociadas al proyecto, puede tratarse de biólogos, ingenieros, periodistas, abogados o cualquier experto en el área disciplinar sobre la cual se apoye el proyecto, que sean invitados a colaborar ya sea con la publicación de artículos especialmente escritos sobre el tema trabajado, entrevistas, piezas artísticas, etc.

En el caso de #Orson80, se destaca el trabajo de la periodista Adriana Amado, la Dra. Patricia Nigro (2017) y la Lic. Andrea Pelliccia (2018). También, el trabajo de Silvina Rivarola (2018), docente de 5.º grado del Colegio Barker, quien propuso espontáneamente su propia expansión para la experiencia. Del mismo modo Luis García Fanlo (2018), docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires, y Vanesa Bikart (2018), docente y coordinadora de tecnologías en la Escuela Secundaria N.º 10 de Olavarría en la provincia de Buenos Aires, sumaron sus aportes para ser publicados en el canal de Medium del mismo proyecto.

En la Guarida del Tigre se destaca el vínculo con la Fundación Wikimedia, que desde el programa de educación acompañó el proyecto transmedia desde el principio, formando parte de las capacitaciones a docentes, del equipo del Portal Aprender y para editar en la plataforma de Wikipedia.

En el caso de El hombre Codificado, se encuentra la participación de la profesora Marcela Fritzer que diseña un material¹³ para implementar el proyecto en sus clases de español como lengua extranjera (ELE).

¹³ Ver material en: [Guía de trabajo El hombre codificado. Proyecto NT.pdf - Google Drive](#)



Narrativa transmedia en la clase de LE
 Guía de trabajo
El hombre codificado

Título	El hombre codificado
Proyecto original	Mariana Ferrarelli, Betina Lippenholtz, Carina Lion
Nivel	Desde B1 a C2
Horas	6 hs. de clase aproximadamente
Objetivos de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la comprensión textual mediante diferentes formatos de un mismo texto • Elaborar mapas conceptuales a partir de los textos ofrecidos • Redactar textos breves utilizando el léxico de los mapas conceptuales • Desarrollar la competencia crítica, a sea sobre sus textos o a partir de los materiales ofrecidos como input • Favorecer la competencia digital optando por distintos aparatos para las exposiciones. • Promover el trabajo colaborativo en la creación de los textos.

Imagen 34: captura de pantalla del sitio web El Hombre Codificado

Lo interesante de estas colaboraciones externas, es que permiten incorporar producciones adicionales al colectivo de creaciones que no fueron previstas, por eso siempre es recomendable desde el diseño de una NT con fines educativos dejar espacios abiertos para explorar producciones adicionales que no fueron previstas dentro de la programación anticipada por el equipo o especialistas a cargo.

Del usuario consumidor al estudiante prosumidor

La introducción del concepto de “usuario” en los estudios de comunicación es una consecuencia directa de la crisis del broadcasting y sus teorías. Frente a la mutación de la ecología mediática las audiencias ya no se conforman con mirar la televisión o leer el diario en silencio y el feedback de los teóricos de los sistemas de los años cincuenta se ha convertido en una actividad global gracias a las producciones de millones de usuarios en la red digital. Según Scolari (2013) con la explosión de las nuevas experiencias de comunicación descentralizadas se profundizó el proceso de fragmentación de los consumidores, o bien se generó una progresiva atomización de las audiencias.

Un enfoque teórico sobre los “usos y gratificaciones” para analizar las audiencias, mostró que la concepción de audiencias pasivas quedó atrás, caracterizándose como activas a partir del momento en que encendían la televisión y seleccionan sus contenidos y los “usos” que hacían de estos (Virginia Nightingale; 1999):

Las audiencias son por definición usuarias activas de los medios de comunicación. El modelo de usos y gratificaciones fue importante por una segunda razón, por revertir la jerarquía comunicativa del emisor-mensaje-receptor, al insistir en que la exploración de la audiencia es un precursor esencial de los “juicios de valor sobre el significado cultural de la comunicación de masas (Benassini Felix, 2014).

La concepción de audiencia activa vino a reemplazar a las concepciones tradicionales sobre las audiencias entendidas como entidades pasivas e indiferenciadas. En el perfil de las audiencias activas se distinguen las críticas y sociales (Lozano, 1991). La audiencia crítica se define por aquella que va más allá de los parámetros que fija el texto en concreto, recogiendo las voces y la información que ha sido silenciada. Dicho paradigma se deriva de las aportaciones de Jesús Martín Barbero y Néstor García Canclini que marcaron el paso desde las teorías de la manipulación, centradas en el análisis del texto, a un paradigma de la recepción crítica donde el sujeto adquiere centralidad, con capacidad de negociar y resignificar el sentido de los textos (Benassini Felix, 2014). Las audiencias sociales son definidas por Ana González y Natalia Quintas (2014), como las que comentan los programas con otros, incluso sin haberlos visto y donde la negociación de significados mediáticos constituye siempre una actividad social, porque los medios se consumen en comunidades interpretativas y con un bagaje social previo: experiencias y usos anteriores. Es la que utiliza simultáneamente dos pantallas o dos dispositivos, por ejemplo, Twitter y televisión. Se trata de una fragmentación más en el proceso evolutivo de las audiencias en los últimos años, donde en los hábitos de consumo de los usuarios y nuevos consumidores la televisión social surge como amalgama de varias características: interactividad, movilidad, conectividad inmediata, individualidad, caducidad, comunidad-redes sociales y multi-audiencias. Junto a una conversación horizontal entre usuarios distanciados físicamente, se produce un intenso intercambio vertical entre el emisor tradicional (programa televisivo) y el receptor, duplicándose el proceso de interactividad con un resultado (González y Quintas, 2014). A esa audiencia activa que además de ser social, interactúa y crea opinión modificando el discurso del contenido emitido, se la define como audiencia creativa en tanto van más allá de ser espectadora, es decir, no sólo escribe en Twitter, sino que además logra con sus tweets modificar el discurso del contenido emitido (Deltell, 2014).

Lo interesante del enfoque de las audiencias activas es que permite dar cuenta de los hábitos de exposición a los medios. Para Henry Jenkins:

Si el actual entorno mediático hace visible la labor antaño invisible de los espectadores de los medios de comunicación, es un error suponer que estamos siendo liberados de algún modo por las tecnologías mediáticas perfeccionadas. Más que hablar de tecnologías interactivas, deberíamos documentar las interacciones que acontecen entre los consumidores mediáticos, y entre los consumidores y los productores mediáticos (2009:163).

Este puente entre actividad e interactividad se denomina convergencia. De acuerdo con Jenkins, el concepto también se refiere al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre las industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca de las experiencias de

entretenimiento que desean. El autor sostiene, además, que la convergencia representa un cambio cultural en la medida que anima a los consumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos (2008).

Según Zygmunt Bauman (1999) las audiencias se han vuelto líquidas. Las masas de consumidores que solían estar frente al televisor mirando, son un fenómeno en vías de extinción. La televisión tradicional no desaparece, pero deja de ser la única forma de consumir contenidos audiovisuales. Seguimos siendo grandes consumidores de contenidos audiovisuales, pero los vemos en una amplia variedad de dispositivos y pantallas. En el nuevo ecosistema de medios las nuevas generaciones tienden a ver cosas diferentes, en diferentes medios y desde diferentes modalidades de consumo (en vivo, streaming, descargas, etc.). Algunos receptores van más allá del consumo tradicional y se convierten en productores de nuevos contenidos (prosumidores) bajo las banderas del remix y la posproducción. El contexto mediático y las transformaciones tecno digitales favorecen la producción de contenidos a cargo de los consumidores, los cuales ven como natural apropiarse de un contenido, modificarlo y volver a ponerlo en circulación. Asistimos a un cambio de actitud por parte de la nueva generación de consumidores mediáticos (Scolari, 2013).

A partir de dicho proceso es como arribamos a esa nueva generación de consumidores: un sector dentro de los consumidores (audiencias activas) que apuesta por ir más allá para convertirse en prosumidores mediáticos. El término de prosumidor se entiende como alguien que produce y consume al mismo tiempo contenidos y no se conforma con recibir pasivamente información (Fenoll Tome, Aparici y Silva, 2008). Son audiencias que deciden apropiarse de un mundo narrativo y extenderlo creando nuevos personajes y aventuras, disfrutando de ese proceso de creación llevado a cabo a partir de textos breves, avances y producciones mediáticas diversas, como factor fundamental para el desarrollo de un proyecto transmedia. “Es fundamental que los productores de NT no vean a estos prosumidores como una banda de piratas textuales que les están robando sus contenidos; no solo deberían protegerlos, sino también conversar con ellos e incluso brindarles espacios donde puedan expresarse” (Scolari, 2013, 230).

El prosumidor pasa de ser espectador a ser actor que se incorpora a la cultura participativa propiciada por la interactividad tecnológica; realiza diálogo individualizado con los servicios conectados y acciones recíprocas en modo dialógico con los usuarios, o en tiempo real con los aparatos. El accionar llevado a cabo en los medios tradicionales conocido como el modelo uno-a-muchos fue reemplazado por el modelo muchos-a-muchos (Aparici y Silva, 2008; Scolari, 2008).



Imagen 35: captura de pantalla del libro Narrativas Transmedia de Solari (2013).

El rol del prosumidor en el marco de la cultura participativa obliga a considerar dentro de un proyecto transmedia un apartado dedicado a los contenidos generados por los usuarios, en muchos casos estudiantes en su rol de prosumidor. Allí es donde aparecen dos conceptos claves: la motivación y la gestión. Todo proyecto debe indicar las formas en que se motivará la participación, así como prever la creación de plataformas para albergar esos contenidos y su gestión. En una experiencia transmedia el contenido debe ser cultivado y trabajado, escuchando a los consumidores y estableciendo una conversación con los fans del producto, por lo cual se hace necesario recompensar dicho esfuerzo. Los consumidores navegan por los mundos narrativos transmedia recogiendo información que les permite generar hipótesis sobre el desarrollo de la historia y poder probar esos conocimientos. Ese esfuerzo cognitivo-interpretativo debe ser recompensado. El texto transmedia opera como una totalidad, creando oportunidades de interpretación para los consumidores en diferentes niveles, convirtiéndolos en guardianes del mundo narrativo diseñado, gestionando gran parte de las informaciones y convirtiéndose en los principales divulgadores del proyecto (Solari, 2013).

Según Jeff Gómez (2012), es fundamental que el público participe e interactúe en la historia y ello es lo que diferencia a las NT actuales de las narrativas tradicionales. Para que la audiencia pueda participar se necesita de las herramientas y plataformas tecnológicas desde las cuales opinar y expresar sobre cómo puede continuar la historia, cuál podría ser el final, hasta incluso cuestionar a los mismos creadores, hacer remixes (recreaciones de los contenidos por parte del público) con distintos finales de la historia y producir contenidos que alimentan el propio universo narrativo ya diseñado. Carlos Solari (2013) explica cómo las nuevas audiencias están dispuestas a enfrentar desafíos en cuanto a la complejidad de las historias: “Las nuevas audiencias están capacitadas para lidiar con textualidades extremadamente complejas, con decenas de personajes que se despliegan a través de muchos medios.” (pág. 70).

En la actualidad resulta imposible producir contenidos sin tener en cuenta a estos prosumidores, de la misma manera que no se puede gestionar un mundo narrativo sin considerar

la producción a cargo de los usuarios. Todo proyecto transmedia se ve obligado a proponer espacios de intercambio para los prosumidores y/o la comunidad de fans, que permitan distribuir sus contenidos:

“La “Narrativa transmedia pedagógica” debe incluir a todos los estudiantes, garantizar igualdad de condiciones en la participación y favorecer la construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos de los estudiantes, que incluso pueden no estar vinculados al uso de las TIC y resultar valiosos en las diferentes etapas del proceso de construcción de la narrativa” ([fuente documental](#)).

En este punto vale la pena remarcar, que si bien para el diseño de NT la presencia de los prosumidores resulta fundamental -por el rol que los mismos cumplen para el desarrollo de las experiencias y sus expansiones-, el hecho de estar siendo audiencias de otras maneras y empleando nuevas destrezas y competencias digitales desde la utilización de diversos dispositivos para la comunicación no es algo que resulte de forma automática o en la interactividad y convergencia entre pantallas, ni tampoco algo que se alcanza y queda para siempre. Ello depende de varios factores que deben ser tenidos en cuenta desde el diseño de una NT.

Para el diseño de la participación de los usuarios Pratten (2011) recurre a las ideas de Ross Mayfield, quien asegura que la mayoría de los usuarios no tendrá un alto nivel de involucramiento en el proyecto, pero ha encontrado que tanto en niveles bajos de participación como en niveles altos hay diferentes formas de inteligencia colectiva. Los niveles de participación van desde leer y marcar como favorito; siguen por etiquetar, comentar, sustituir, compartir, y en los niveles más altos distribuir, escribir, colaborar, moderar y liderar. Por ello el autor propone la utilidad de las reglas de involucramiento (rules of engagement) de Dicks, que establece que, para la generación de contenidos, el 75% de la audiencia es pasiva, el 20% son jugadores y solo un 5% son creadores de contenido. Pratten considera que esto evidencia cómo la audiencia tiene diferentes maneras de obtener placer del mundo narrativo, por eso añade cuatro medidas del involucramiento identificadas por Forrester Research: involvement, interaction, intimacy and influence. Propone que para entender el involucramiento con las NT no solo debería medirse la interacción de la audiencia y sus contribuciones, sino también su afecto y afinidad con el mundo narrativo, es decir, qué dicen sobre él y cómo se sienten en cuanto a él. Con relación a ello propone tres estados de involucramiento: descubrimiento, experiencia y exploración, y 5 niveles en los que se puede ir aumentando el involucramiento: atención, evaluación, afecto, compromiso y contribución.

Para los jugadores, que representa el 20% de la audiencia según su escala, propone utilizar la clasificación de Bartle que los divide en cuatro tipos:

- Achievers: a los que les gusta lograr metas como subir de nivel y ganar puntos.
- Socializers: les interesa convivir tanto con su identidad como en juegos de rol;
- Exploradores: les gusta descubrir partes nuevas del mundo.
- Killers: les gusta dominar y molestar a otros.

Cada tipo necesita de los otros tipos para sostener su entretenimiento e involucramiento. (Bartle en Pratten, 2011).

Mientras el autor se enfoca en la propuesta de cómo lograr que la audiencia participe y retoma métricas de participación en redes sociales que usualmente se usan en el área de mercadotecnia, en un estudio que cubrió análisis textual y etnografía Guerrero-Pico (2016) analiza dos sitios oficiales en España de narrativas transmedia (Games of Thrones y Águila Roja) y descubre tres tipos de usuarios y cuatro modelos de participación. Los tipos de usuario los describe de acuerdo con su posicionamiento cognitivo en un universo narrativo. Los cuatro tipos de usuario son:

- El usuario principiante o visitante casual de la web o un fan novato que tiene una disposición favorable a sumergirse poco a poco en la narrativa transmedia y en sus extensiones;
- Un usuario medio que tiene cierto conocimiento, si bien no es exhaustivo sí le resulta suficiente que le proporciona ciertas competencias interpretativas;
- Y el usuario avanzado, que es experto en cuanto a la amplitud de las competencias interpretativas desde las cuales aprovecha todos los contenidos ofertados por la web.

Los modelos de participación los describe por el tipo de contribución y propone que todos los modelos son participativos, pero la diferencia está en cómo se articula la participación. A partir de ello, enumera cuatro modelos:

- El modelo observativo (lurker): lo describe como un participante silente, el silencioso que no deja una marca verbal en la web, influye con su presencia, pero no en las decisiones sobre los contenidos y la forma del sitio, por ejemplo, en la popularidad de los contenidos publicados.
- El modelo discursivo/argumentativo (el rol del tertuliano): lo define como un usuario dedicado a comentar en los espacios dedicados a ello, sus contenidos en el sitio televisivo son de orden argumentativo.
- El modelo creativo/divulgativo: es quien genera contenido que contribuye a la evolución del mundo narrativo que consume, a través de trabajos basados en el canon como fan fiction, fan vid o fan art, así como productos destinados a conocer ese universo narrativo o facilitar el acceso de otros usuarios. (en este punto Pico parece referirse al usuario como un fan que realiza labores de transmedia branding).
- El modelo lúdico (el rol del jugador): supone una integración de los tres modelos anteriores.

Siguiendo la descripción de los diferentes tipos y niveles de participación mencionados, podría considerarse que los todos modelos de usuarios y los diferentes tipos de participación aparecen - en mayor o menor medida- en los casos analizados. Tomando como referencia el esquema de Guerrero-Pico (2016), generalmente se comienza con un modelo de participación observable o un tipo de usuario participante o visitante casual, pero desde las diferentes consignas y la participación programada por los proyectos se logra pasar a un usuario medio o avanzado, con un nivel de participación de tipo discursivo/argumentativo y creativo/divulgativo, y hasta en algún caso puntual como jugador. Dicho proceso puede ser explicitado claramente en las experiencias de la escuela de Olavarría. Si bien en el primer proyecto los usuarios se limitaban más a un papel de participar y hacer circular en las redes, no se lograba la interacción con la comunidad que desde el proyecto se buscaba. Por eso en la segunda experiencia la propuesta apuntó a mejorar el involucramiento y nivel de participación: *“en la segunda experiencia*

pensamos otras instancias para generar esa apertura que no se habían logrado tal vez con las redes en la primera experiencia” (entrevistado V). Ya en la segunda experiencia la participación estuvo centrada en una variedad de actividades, que incluyen desde propuestas de reflexión, hasta actividades de creación y divulgación en redes sociales. Lo interesante de todas ellas es que logran promover un diálogo de saberes entre los participantes de la experiencia que logra vincular la escuela con la comunidad y viceversa.



Imagen 36: captura de pantalla del sitio web de los proyectos transmedia de la escuela de Olavarría

En el caso de la Guarida del Tigre, la participación está pensada desde los estudiantes, a quienes se les propone la posibilidad de interactuar con el personaje principal del proyecto - Juan Pablo-. En una primera instancia sucede de modo analógico, con una encomienda y una carta que el protagonista les manda a los estudiantes, que dará lugar a la mecánica de conexión en adelante. En dicha encomienda Juan Pablo envía un cuaderno de viaje para cada estudiante, similar al que él utiliza para sus viajes. El mismo contiene diferentes actividades desde las cuales los estudiantes podrán recolectar información sobre la historia del Palacio San José Museo Urquiza, que serán insumo para el momento del Editatón final, una actividad de construcción colaborativa del conocimiento en la plataforma de Wikipedia. Como estrategias de interacción entre la historia y los estudiantes, éstos podrán conectarse mediante el perfil personal del personaje en Instagram (que también tiene una réplica en el sitio web para quienes no puedan acceder desde la red social) donde se brindarán pistas, datos y ciertos tips para no perderse en toda la trama. Es importante que los participantes puedan comunicarse entre ellos, ya que a partir de esa dinámica se plantean actividades colaborativas durante todo el recorrido que van más allá del cuaderno, lo que les permitirá tener una visión más integral de los hechos.



Imagen 37: captura de pantalla del Instagram de Juan Pablo de la experiencia La Guarida del Tigre

En el caso puntual de la experiencia de *Ultimátum*, al ser una narrativa transmedia que incorpora la propuesta de realidad alternativa aparece además el rol del jugador, que si bien se destaca por integrar los otros 3 modelos de participación definidos por Guerrero Pico, supone también el desarrollo del juego de roles que el proyecto propone para que los participantes se conviertan en un ciudadano de la ciudad imaginaria de Pompeii, seleccionar un rol desde el cual jugar, colaborar y crear materiales de difusión desde los cuales lograr las expansiones del proyecto. En la imagen a continuación se detallan las diferentes reglas del juego como los pasos que los participantes deben llevar a cabo para poder participar de la experiencia. Los mismos van, desde el ingreso al juego, hasta el objetivo final de la participación.



Imagen 38: captura de pantalla del Instagram de Ultimátum

En relación con la participación de la audiencia, Patten (2011) enfatiza la importancia del juego, considerando que el usuario tendrá participación en la historia a nivel autoral y podrá modificar dicha historia, si se incorporan elementos del juego para relacionar con el mundo real. Con esto último se refiere no solo a despliegues en videojuegos sino también a gamificar o a usar el juego para involucrar a la audiencia.

Otro de los elementos centrales para promover la participación de los estudiantes y destinatarios de las experiencias transmedia en su rol de prosumidores, que debe ser tenido en cuenta en el diseño de estas, es el referido al componente didáctico y las estrategias de enseñanza para lograr generar esa interacción y participación de los prosumidores, como se puso en juego en la experiencia de #Orson80:

En general la participación era a través de opciones de trabajo. Hubo algunas cuestiones espontáneas pero es difícil la espontaneidad cuando vos quieres que tus alumnos desarrollen ciertas habilidades, que logren ciertos desempeños, digamos es muy difícil pensar que los van a lograr con la espontaneidad absoluta, uno les puede dar un montón de cosas pero parte de la enseñanza tiene que ver con guiar ese trabajo para que alcancen esos desempeños, esas comprensiones digamos. Aquí hay un punto de tensión entre la espontaneidad de los fans en el mundo real y ese camino medio guiado que proponemos desde la enseñanza (entrevistado M).

Lo que muestra dicha experiencia es que, así como resulta importante la estructuración pedagógica para poder desarrollar una NT con fines educativos, también es necesario evaluar la lógica escolar en el desarrollo de la participación de los usuarios (prosumidores) para el desarrollo de las consignas que se proponen, ya que en algunos casos puede llegar a entorpecer

el desarrollo de la lógica mediática propia de las NT, que posibilita la expansión del mundo narrativo original:

Cuándo ellos deciden publicar en las redes, vamos a suponer en Instagram, muchas veces ellos publican con la lógica de la escuela y no con la lógica de las redes, entonces ahí es donde volvemos a pensar, nosotros queremos crear una pieza comunicacional, queremos generar esta cuestión de retroalimentación o haya alguien que expanda esto que nosotros estamos proponiendo y muchas veces esa lógica que ellos trasladan, la lógica de la escuela a las redes, no funciona. (entrevistado V).

Comunicar a través de las redes sociales parece simple pero no siempre lo es, muchas veces requiere de negociar significados desde lo puramente escolar, para lograr convertir esa producción en un mensaje que pueda representar una pieza de comunicación que logre expandir el universo narrativo. Como puede apreciarse, la dimensión de la mera interactividad es distinta a la del intercambio complejo y esencialmente cultural que se realiza más allá de lo instrumental y supone aprendizajes y entrenamientos (Orozco, Navarro y García Matilla, 2012). Así como el prosumidor deberá contar con competencias que le permitan llevar a cabo un conjunto de acciones como consumidor-prosumidor de medios y recursos audiovisuales y como productor y creador de mensajes y contenidos críticos, responsables y creativos (García, Ramírez y Rodríguez, 2014), el diseñador de NT con fines educativos deberá tener en cuenta los componentes del entramado didáctico y narrativo para lograr el desarrollo del proyecto transmedia y sus expansiones. Como bien lo expone la experiencia de El hombre codificado: *“Antes que nada, antes de largarse a las redes, de tirarse a revolcarse en el fango. Antes de crear una arquitectura de anticipación, debemos, como dijimos en la introducción, elegir una historia que lo valga”* ([Fuente documental](#)).

Por último, el análisis permite dar cuenta del compromiso por parte de los estudiantes, al convertirse en prosumidores de sus aprendizajes, desde la realización de tareas y producciones, contribuyendo al mismo tiempo al aprendizaje de sus compañeros. El uso de la lógica transmedia en escenarios educativos como los que se promueven en las diferentes NT investigadas contribuye a diversificar los recursos y los formatos que se usan para las estrategias de aprendizaje, así como el desarrollo desde el diseño de una narrativa que guíe el proceso, invitando y motivando a los destinatarios a anclar su historia de aprendizaje a las vivencias y conocimientos generados con sus compañeros durante el proceso.

4.2.2.2. Canales, medios y plataformas

Esta sección representa otro de los pilares de un proyecto transmedia. Involucra el compendio de canales y recursos que servirán como plataforma de trabajo para los destinatarios de la narrativa transmedia, ya sea estudiantes, docentes o participantes en general que algunos autores suelen ubicar dentro del llamado mapa de navegación.

Al igual que otras dimensiones de las dinámicas transmedia, se trata de un aspecto en permanente ampliación y reformulación dado que siempre pueden agregarse nuevos recursos y herramientas, incluso sobre la marcha. Es decir, si el proyecto propone realizar una presentación

interactiva a través de la intervención de fotografías, la propuesta puede incluir herramientas como Thinglink o Genially, pero además los estudiantes pueden proponer Prezi o Canva.

Marie-Laure Ryan (2001) establece nueve maneras en las que los potenciales usuarios pueden participar en un texto transmedia: *determinar la trama, cambiar la perspectiva, explorar el campo de lo posible, mantener la máquina en marcha, recuperar documentos, jugar a juegos o resolver problemas, evaluar el texto, contribuir a la escritura y participar en el diálogo y desempeñar roles* (citado por Dena, 2009: 229–30). Con el fin de ir afianzando la audiencia y creando comunidad, las NT suelen deslizar los contenidos desde diferentes canales y plataformas en una ofensiva coordinada con las redes sociales. La escalabilidad opera en esa dirección, es decir, supone la presentación escalonada y modulada de una propuesta narrativa, por lo cual debe ser uno de los principales aspectos contemplados por parte de los diseñadores a la hora de elaborar un universo *transmedia*.

Siguiendo a Scolari en su libro “Narrativas Transmedias. Cuando todos los medios cuentan” (2013), para que un mundo narrativo sea transmedia la historia debe comenzar en un medio que fluye de un espacio mediático a otro como si fuera un relato líquido que se expande. Por este motivo la elección de los canales, medios y plataformas es un aspecto que debe ser planificado, más allá de que paralelamente se deje espacio para que las propias audiencias se encarguen de ampliar ese mundo o el universo narrativo con sus producciones desde nuevos medios o recursos. En este sentido, el equipo de diseño debería disponer de una visión clara sobre el despliegue transmedia que pretende, determinando dónde, cuándo y cómo se expande la narrativa, el cual debe ser flexible, ya que en muchos casos dependerá de los recursos obtenidos o de la respuesta de los consumidores, la forma y los medios desde los que se expanda.

En los proyectos complejos que abarquen muchos medios se deberá tener en cuenta la creación de un sistema de gestión de contenidos (Content Management System) para poder controlar el conjunto textual. Estos sistemas no son otra cosa que una base de datos que alimenta y permite gestionar las expansiones narrativas, como puede ser una plataforma Moodle o un sitio web del proyecto como podemos encontrar en las diferentes experiencias narrativas analizadas.

Por otra parte, no todos los proyectos tienen una potencial expansión transmediática, por eso resulta fundamental considerar si la propuesta se puede difundir en más de una plataforma, si conviene que tenga varias puertas de entrada, si invita a la intercomunicación e interacción, si es capaz de crear una comunidad de fans, etc. Por eso, una vez definido el universo narrativo con sus modos de historia y su articulación narrativa, es el momento de elegir los canales de expansión más oportunos. Generalmente, puede haber un canal o plataforma principal o matriz que ostenta la primacía y proporciona mayor caudal de información. Ese canal preeminente va a marcar el tono de la expansión hacia los otros canales. Las posibilidades de habilitar los canales son numerosas, pero lo más apropiado es expandir el universo desde un plan adecuado, optando por aquellos canales pertinentes que aporten un plus para la transmisión de las historias y generar sinergia (Hernández Ruiz, 2018).

La decisión sobre qué medio y plataformas de difusión resulta adecuado utilizar es una elección importante que supone escoger el ámbito de navegación por donde van a transitar los usuarios. La mayoría de los productos transmediales encuentran en Internet el medio de difusión predominante. La web funciona como una placenta digital donde gravitan los principales canales, formatos y contenidos que constituyen un determinado universo *transmedia*. Pero existen otras plataformas complementarias, como las aplicaciones para tabletas o *smartphones* donde poder

desplegar el universo transmedia. De igual manera, determinados canales *offline* como publicaciones analógicas o eventos también podrían considerarse plataformas, en la medida que son capaces de dar cauce a los contenidos de un mundo transmedia. Los eventos o los webisodios propuestos por la experiencia de La Guarida del Tigre, por ejemplo, pueden alcanzar esta condición de vehículo hacia el ciberespacio, pese a estar restringidos en un espacio/tiempo muy circunscrito; del mismo modo los códigos QR, las realidades aumentadas u otros soportes, conforman una mediación tecnológica que hace posible esa intermedialidad (Hernández Ruiz, 2016).

Para generar una experiencia transmedia satisfactoria se debe diseñar cuidadosamente las extensiones mediáticas siguiendo las características específicas de cada medio: la televisión es un potente entorno para presentar personajes y tramas, mientras que los mobisodios y webisodios se adaptan mejor para rellenar las lagunas narrativas con contenidos intersticiales; el cómic o las novelas son útiles para contar historias anteriores (precuelas) o paralelas (semilla de futuras *spin-offs*). Cada medio es una interfaz con un tipo de consumidor. Es decir, cada medio o plataforma genera diferentes experiencias para los usuarios, hay medios donde la experiencia es más individual (como el cómic) mientras que otros proponen un espacio de interacción social (como Facebook o Instagram); si como por la mayor o menor participación que promueven.

Televisión	Contar (eventos principales, precuelas, secuelas, <i>spin-offs</i>)
Cine	Contar (eventos principales o especiales, precuelas, secuelas, <i>spin-offs</i>)
Libros	Contar (eventos principales, precuelas, secuelas, <i>spin-offs</i>)
Cómic	Contar (precuelas, secuelas, <i>spin-offs</i>)
Webisodios Mobisodios	Contar (contenidos intersticiales, <i>spin-offs</i>), contar (avances), resumir (recapitulaciones), generar expectativa (anticipos)
Web	Informar, contar en forma no secuencial/multimedia, interactuar, participar, explorar
Apps	Informar, compartir, geolocalizar, participar, ubicuidad
Videojuegos en línea	Desafiar, interactuar, planificar estrategias/tácticas, sumergir al usuario en el mundo narrativo, cooperar/competir, explorar
Videojuegos	Desafiar, interactuar, planificar estrategias/tácticas, sumergir al usuario en el mundo narrativo, explorar
Redes sociales	Conversar, compartir, intercambiar, participar
Wikis	Informar, compartir, aprender, archivar
Juegos de realidad alternativa	Conversar, cooperar/competir, investigar, explorar, sumergir al usuario en el mundo narrativo

Imagen 39: captura de pantalla de la figura del libro de Scolari (2013): *Narrativas Transmedias. Cuando todos los medios cuentan*.

Siguiendo la tabla de Scolari (2013), podemos ver para qué sirve cada medio y qué uso pueden pensarse con relación a ello. En la misma línea, Patten (2011) hace hincapié en que estas plataformas refieren a la combinación de medios más tecnología, y por más que tengamos

plataformas que tengan la misma función pueden ser distintas (como el ejemplo de Youtube y Vimeo). Mientras un libro puede ser publicado, el consumo será distinto si se vende vía Kindle o es un libro impreso. Por eso el autor recomienda observar las fortalezas y debilidades de cada plataforma, así como poner atención a la combinación de estas, añadiendo la importancia de calendarizar y sincronizar el uso de las mismas.

Siguiendo esa lógica, en el proyecto de #Orson80 pensaron en plataformas para diferentes funciones. Por un lado, tenían Instagram y Facebook, que les permitían circular las producciones. Luego, tenían plataformas para la creación de las producciones como: Google Docs y Medium para los artículos o ensayos, Flipsnack para hacer revistas digitales, Paddle les sirvió para agrupar contenidos e información, Scratch para generar videojuegos y generadores de memes; Emaze, Piktochart y Thinglink para que los alumnos creen sus propias producciones o infografías (esta última fue una de las herramientas más que nada manejada por los propios destinatarios de la propuesta). Y después las herramientas para la circulación de los materiales creados como Sketchfab, Vimeo y Youtube. A grandes rasgos, tuvieron en cuenta que hay diferentes funciones, para crear los productos y hacerlos circular según el tipo de recurso o plataforma.



Imagen 40: captura de pantalla del sitio web de #Orson80

En el proyecto de El hombre codificado, las plataformas: *“fueron surgiendo de manera natural en función de lo que queríamos que hagan, queríamos que escriban y que escriban de manera colaborativa”* (entrevistado M). Entonces propusieron que escriban en Google Doc y que lo compartan primero con la docente y una vez trabajado, editado, reflexionado y pulido lo subían a un Padlet, como otras de las herramientas. Además, el proyecto utilizaba redes propias, se generaron un Twitter, Instagram, Facebook y una página web (desde Google sites) para el proyecto.

Nuestras redes

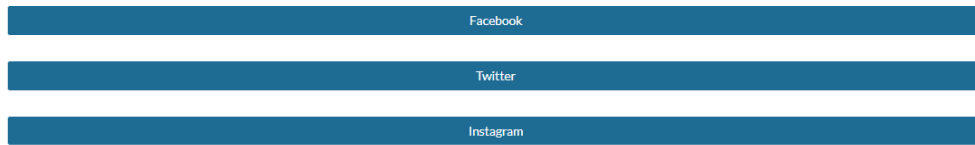


Imagen 41: captura de pantalla del sitio web de El hombre codificado

Esas redes representaban el ecosistema madre al que luego se fueron sumando otras herramientas que iban proponiendo los propios destinatarios desde sus producciones (Photoshop, Prezi, YouTube, etc.).

En este aspecto, resulta necesario remarcar que, si bien la vinculación con el universo narrativo o la historia generalmente se promueve o parte de la plataforma principal, desde allí también se expande hacia otras plataformas y los distintos canales que se seleccionan, los cuales proponen su propio juego de intervención para la atracción del usuario. Como indica Beddows, (2012), la audiencia transmedial tiende a la migración, a la fragmentación y hacia el fandom. Por ello se hace necesario tener en cuenta que la inmersión en un cosmos transmedia es libre y escalonada sin que pierda su perspectiva de conjunto. De allí que en todas esas plataformas/canales el diseñador se debe valer de llamadas, cebos o interrogantes suficientes para que los receptores se sientan interpelados, o lo que algunos autores llaman la “capacidad negativa”, que es el arte de construir brechas estratégicas en una narrativa para evocar un sentido de incertidumbre, misterio o duda en la audiencia (Long 2007).

Ello puede verse reflejado en *Ultimátum*, donde la NT se desarrolla desde la plataforma Moodle del Citep, un Moodle bastante transformado, editado y personalizado para darle una estética más asociada a los videojuegos. Por el formato de la experiencia, buscaron que la estética esté más asociada al videojuego: “*porque nos facilita ciertas cuestiones que tiene que ver con gestión de usuarios que ya está desarrollada, con ir ganando insignias e ir sumando puntaje*” (entrevistado M). Pero también se añadieron otras plataformas, como YouTube para la presentación de videos e Instagram para los perfiles de un adolescente (instagramer) que iba acompañando las decisiones y todas las propuestas de cada semana en el juego.

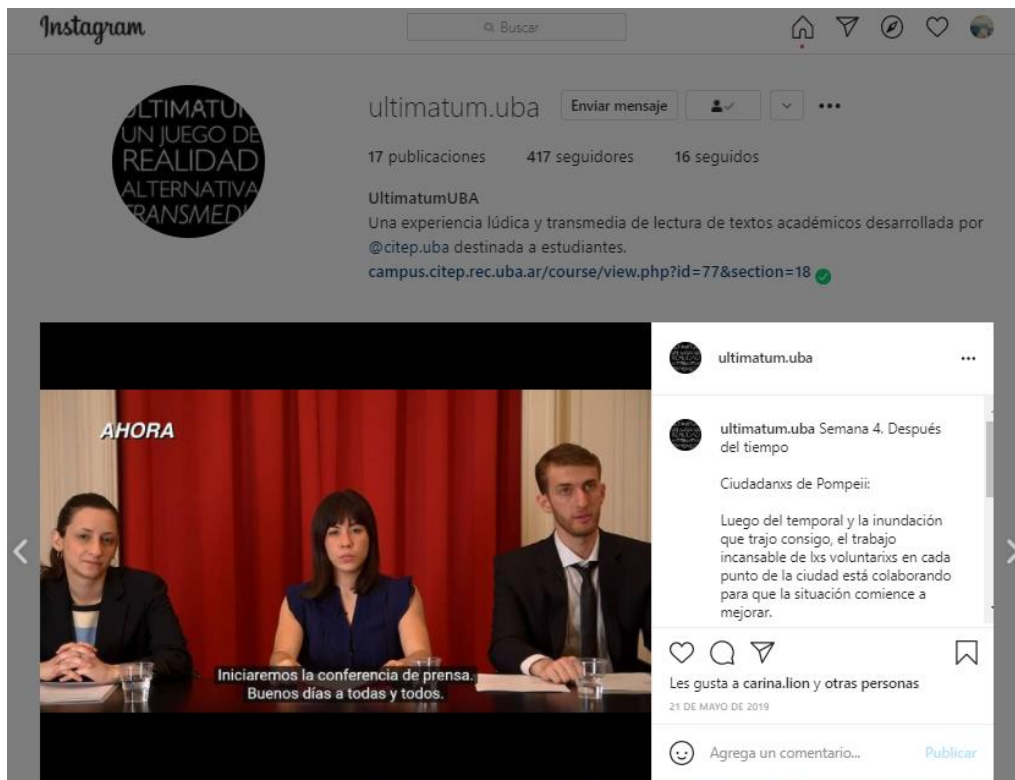


Imagen 42: captura de pantalla del Instagram del proyecto *Ultimátum*

La herramienta Instagram también funcionaba para un canal de noticias que crearon, como una plataforma de contenidos asociada. Desde el equipo de diseño analizaron que tenía que ir por Instagram porque es una de las redes sociales que más se utiliza para promover estos movimientos, estos diagnósticos de ideas. Ello permite dar cuenta que para la elección de las plataformas tuvieron en cuenta los fenómenos de la cultura y del periodismo. En cada uno de los temas que decidieron trabajar miraban qué herramienta resultaba más apropiada para trabajar el tema y cómo se estaba desarrollando en la actualidad para enfocarlo de esa misma manera. Como resultaba poco factible crear un canal de televisión de aire para trabajar esos temas, por ejemplo, buscaron cómo se están difundiendo esas noticias en la actualidad y desde qué medios se está acercando esa información, que generalmente son los medios en los que estamos todo el tiempo.

También usaron Twitter para la cuenta de gobierno, ya que les pareció más adecuado el uso de dicha herramienta para una cuenta corporativa y además estaban sumando otra plataforma más, lo cual les pareció interesante y de hecho en la práctica les resultó muy útil: *“la creación de contenido sucedía mucho a través de Twitter y no en Instagram, el # tenía más fuerza ahí” (entrevistado M).*



Imagen 43: captura de pantalla de la cuenta oficial de Twitter del proyecto *Ultimátum*

Como puede apreciarse, la gestión de la información entre los diferentes medios y plataformas es uno de los instrumentos más importantes a la hora de diseñar una NT, por su propia condición expansiva, multicanal y multiplataforma. Por ello, conviene planificar ese trasvase ordenado de información fluctuante, es decir, es necesario que el planteamiento narrativo para cada historia autónoma sea pensado y diseñado de un modo particular para cada medio, teniendo en cuenta la naturaleza, las prestaciones y el impacto de cada plataforma o canal, así como las sinergias creadas entre ellos y los distintos modos de historia. El canal que vehicula la historia nodular debe tener una capacidad bastante potente de residenciar storytelling, para de allí ir delegando ese caudal fabulado por otros canales en función de sus características. Algunos son especiales para albergar subtramas, otros para difundir interrogantes, otros para difundir material sonoro, etc. (Mora, 2014).

Esto aparece claramente en el proyecto de la Guarida del Tigre, que propone un conjunto interesante de plataformas, teniendo en cuenta las diferentes expansiones que se buscan según el tipo de plataforma y las historias que se desarrollan por ella:

- Sitio web: se presenta como un micrositio que se desprende del Portal Aprender y se utiliza como entorno para nuclear y articular las distintas piezas multimediales que componen el proyecto. Asimismo, funciona como reservorio de los contenidos que se desarrollen en el marco de esta experiencia.
- Webisodios Interactivos: representan la nave insignia de la historia y actúan como disparadores de la trama linkeando a diferentes cápsulas que profundizan las diferentes historias que encierra al Palacio San José Museo Urquiza. Relatan de modo muy atractivo las historias que transcurren allí.

- Cápsulas documentales: son los recursos educativos en formato texto, multimedial o audiovisual que se alojan en el sitio del Portal Aprender y que aportan contenido histórico significativo, ampliando la información brindada en cada websodio. A su vez, tienen la autonomía necesaria para quienes transitan otros caminos hipertextuales sobre este mismo tema.
- Recorridos interactivos 360° (ThingLink): es otra de las plataformas que propone recorridos multimedia en 360° de los espacios del museo -salas, habitaciones, galerías, patios-, que linkan a diferentes contenidos que profundizan temas específicos.
- Redes Sociales: se utilizan para desplegar el perfil personal en Instagram del personaje principal de ficción - Juan Pablo-, que será el canal de comunicación con los estudiantes que participen de la propuesta. En Facebook se lleva adelante una página donde se relatan los detalles referidos a la etapa de producción y brinda información sobre el proyecto en general. También se propondrá el uso del hashtag #LaGuaridaDelTigre en todas las redes sociales para poder nuclear, de algún modo, todo contenido generado por el usuario.
- Cuaderno de Viaje: es una plataforma analógica con contenidos y actividades para ir completando y guiando la recolección de información y fuentes.
- Curso bimodal (capacitación para docentes en Cultura Digital y Narrativa Transmedia): se desarrollará en un aula virtual (Moodle) en el Entorno Virtual de Aprendizaje ATAMÁ, que servirá como espacio para profundizar sobre los diferentes tópicos y actuar como comunidad de práctica para intercambiar detalles referidos al recorrido de proyecto junto a otros pares.
- Editatón: Actividad final que se desarrollará en Wikipedia donde confluye todo el conocimiento recabado durante el proyecto, introduciendo a docentes y estudiantes en prácticas de la cultura libre y la construcción colaborativa de conocimientos.



Imagen 44: captura de imagen del sitio web de la Guarida del Tigre.

Por último, en las experiencias de la escuela de Olavarría aparece con fuerza la idea de expandir el universo narrativo desde las plataformas propuestas por los diseñadores y las que los propios destinatarios van proponiendo. Parte de las plataformas que se utilizaron tenían que ver con la propia decisión de los estudiantes y la otra parte con lo que los diseñadores de la experiencia proponen:

En la primera narrativa hicimos uso de las redes sociales, un poco teniendo en cuenta las redes que ellos utilizaban y después en la segunda narrativa lo que tratamos de poner un poco en discusión es esta cuestión no necesariamente la discusión o la puesta en diálogo con la comunidad debía darse en términos de lo digital. En un primer momento atendimos a la cuestión de lo digital, pero en realidad después nos dimos cuenta que no es suficiente con pensar la discusión o la comunicación a través de medios digitales y lo que empezamos a ver es la necesidad de instalarlo a partir de otros medios, que pueden ser analógicos y otros espacios, que no sean estrictamente los digitales” (entrevistada V).



Imagen 45: captura de pantalla del sitio web de los proyectos transmedia de la escuela de Olavarría

Como puede verse en la imagen, algunos recursos se refieren a medios sociales para participar en las redes, como Facebook, Instagram y Twitter; otros para crear contenido como el formulario de Google o para reflexionar como Padlet. A estas plataformas se le suman las propuestas por los propios estudiantes desde sus creaciones.

En resumen, podríamos considerar que cada una de las plataformas utilizadas por los diferentes proyectos ocupa un lugar importante a la hora de plantear las estrategias para llegar a las audiencias e involucrarlas desde su participación, donde cada plataforma puede ser pensada de forma independiente con relación a un conjunto. Gracias a la convergencia de los medios de comunicación las historias se extienden, la participación se activa y la historia puede ser vivida como una experiencia, y ello es posible gracias a la interrelación de todas ellas desde la experiencia transmedia.

En este punto, se hace necesario mencionar sintéticamente las diferencias entre **entre multimedia, cross-media y transmedia**, tres modalidades de relato multimedia cuyos elementos comunes hacen precisa su distinción.

Es usual escuchar que una producción es indistintamente multimedia (o multiplataforma), cross-media o transmedia cuando esta se despliega a través de dos o más formatos. Esto ocurre porque se tiende a confundir las singularidades de cada formato.



Imagen 46: captura de pantalla tomada del libro: *Diseño de juegos en América Latina* de Durgan A. Nallar (2015).

El formato multimedia representa la forma más básica de narrativa multimedia, ya que consiste en la narración de una misma historia en diferentes medios o soportes, adaptándose al lenguaje-forma (Báñez, 1978) de cada uno de ellos, es decir, una combinación variada de texto, imágenes fijas, animación, video, audio e interacción que pueden ser creados y reproducidos en un dispositivo electrónico. Existen numerosos ejemplos de narración multiplataforma, dado el relevante número de novelas llevadas al cine y cuyo éxito ha propiciado otro tipo de productos similares en otros soportes (Carmen Costa y Teresa Piñeiro, 2012).

En cambio, cuando hablamos de cross-media, también estamos narrando una única historia a través de diferentes medios, pero dónde cada medio cuenta sólo una parte del todo y las partes están vinculadas en forma lineal. La narración crossmedia constituye una red tejida por una serie de elementos en torno a un universo narrativo; dichos elementos deben formar un canon coherente en sus múltiples manifestaciones (Roig, 2009). Cross-media se refiere a experiencias integradas a través de múltiples medios que incluyen Internet, vídeos, televisión, dispositivos móviles, DVD, prensa y radio. La incorporación de nuevos medios en la “experiencia crossmedia” implica niveles más altos de interactividad en la audiencia, lo cual supone una experiencia que ‘leemos’ viendo una película, introduciéndonos en una novela, jugando a un juego, dando un paseo, etc. Es decir, la experiencia está conectada a través de varios medios, vinculados por medio de la historia y la interactividad de la audiencia. (Davidson et al., 2010, p. 8)

Por último, la expresión transmedia fue acuñada por Jenkins en el artículo del mismo título publicado en 2003. Siguiendo al autor, podemos considerar transmedia a aquellos relatos interrelacionados que están desarrollados en múltiples plataformas, pero que guardan independencia narrativa y sentido completo. Pese a la posibilidad de experimentar cada fragmento de manera individual, todos ellos forman parte de un relato global. Se trata de la creación de ramas de historias donde el spin off es permanente, llegando a estructuras rizomáticas en distintos medios, formatos y discursos, y la ruptura que ello supone a las nociones de linealidad espacio-temporal de relatos que sin ser inconclusos no han concluido (Guarinos, Gordillo y Ramírez, 2011). Por otro lado, el formato transmedia tiene como objetivo que la historia se amplíe por medio de la actividad del público desde el rol de un prosumidor, quien colabora en la construcción del mundo narrativo.

En resumidas palabras, el formato transmedia es un tipo de narrativa, pero también una experiencia de comunicación, una forma de contar y de construir una historia o un universo de historias. Cada plataforma nos introduce en un mundo narrativo de la historia que se cuenta. La experiencia en un entorno transmedia nos da herramientas para participar, para hacer e intervenir en lo diseñado previamente, y ello se refleja en cada uno de los casos analizados: *“las historias transmedias son historias co-creadas por los participantes, con las audiencias, entonces lo que nos interesa desde la Educación justamente también es eso, no solo recuperar un fenómeno narrativo que hace que esa experiencia tenga condiciones de relevancia en cuanto a la estructura, sino que además la condición transmedia o la característica que tiene que ver con la co-creación” (entrevistada L).*

4.2.3. Entramado didáctico

Esta sección reúne los esfuerzos dedicados a la organización de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, explicita la manera en que se organizará el trabajo de los destinatarios de las propuestas dentro y fuera del aula, es decir, las estrategias pedagógicas utilizadas como modalidad de organización para la participación y su acceso al conocimiento para el desarrollo de las expansiones. Ello incluye: la explicitación sobre las competencias mediáticas como demandas cognitivas y de trabajo concreto que se les propondrá a los destinatarios, es decir, qué y cómo se les pedirá que piensen, reflexionen e imaginen, y qué harán a lo largo de las actividades; así como el diseño de las consignas, actividades y productos que se propone para las expansiones de cada experiencia, teniendo en cuenta los actores, los medios y plataformas, y los contenidos a ser trabajados. Ambos aspectos son centrales para los diseñadores en esta etapa del proceso.

4.2.3.1. Competencias y habilidades

Para que un proyecto transmedia funcione es importante poder anticipar las demandas cognitivas que cada tarea generará a sus destinatarios, para graduarlas en función de los tiempos y actividades que se irán desarrollando en las diferentes etapas del proyecto. En este sentido, las competencias involucran un conjunto de competencias y habilidades que los estudiantes o

destinatarios de los proyectos pondrán en juego a la hora de desarrollar y resolver las actividades, ya sea para buscar información, generar producciones, gestionar archivos, generar contenido, hacer una infografía, cuidar su seguridad en la Web, etc..

El concepto de competencia en comunicación y educación ha adquirido cientificidad en las últimas décadas, al hilo del desarrollo de los medios de comunicación en la sociedad actual, acrecentada por el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información. Para la UNESCO (2017), las competencias son un principio organizador del currículum. El concepto trata de dejar atrás la idea de que el currículum que se lleva a cabo cuando los estudiantes reproducen el conocimiento teórico y memorizan hechos, para trascender los saberes áulicos y de la vida académica al desarrollo de habilidades de adaptación en diversas situaciones cotidianas, laborales y profesionales. El concepto remite a significaciones de saberes específicos a partir de acciones integradoras: *“la competencia es la capacidad final que tiene un sujeto no sólo de hacer uso de todas las capacidades y recursos disponibles en su entorno, incluidas sus propias capacidades, las adquiridas y las innatas, sino la capacidad de hacer sinergia de todas ellas para abordar situaciones-problema; por eso la competencia se mide en la acción concreta”* (Marco-Stiefel, 2008:19).

Como puede advertirse, la competencia no sólo está circunscrita a los saberes obtenidos en espacios escolares, sino también a los procesos de mediación entre las capacidades naturales del ser humano, la escuela y el mundo del trabajo. Para Philippe Perrenoud (2004) esto se explica cómo la movilidad de conocimientos para la construcción de procesos cognitivos y socioeducativos útiles en situaciones complejas de los sujetos, para lo cual propone tres niveles de operacionalización: transferencia de los aprendizajes, movilización de los conocimientos y actuación ante problemas de la vida diaria y el mundo laboral.

En la Argentina, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, aprobada en 2006, dentro de los objetivos de la política educativa nacional establece el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC. La legislación se hizo eco de lo que comenzó a tener consenso a nivel internacional. Organismos multilaterales, gobiernos nacionales, expertos/as, organizaciones no gubernamentales, universidades y un gran espectro de actores sociales coinciden -en términos generales- que el mayor acceso a las TIC facilita la participación ciudadana y favorecer nuevas oportunidades de aprendizaje y de movilidad social (Ministerio de Educación de la Nación, 2017).

Según la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por la ONU, la expansión de las tecnologías de la información y comunicación y la interconexión mundial, brindan grandes posibilidades para acelerar el progreso humano, superar la brecha digital y desarrollar las sociedades del conocimiento (ONU, 2015).

Más allá del origen laboral o profesional del concepto competencia y su implementación a nivel educativo o internacional, en esta investigación se recuperará el término competencia para hacer referencia a las habilidades transmedia propuesto por Jenkins (2009), las capacidades de Aparici y Ozuna (2009), las competencias mediáticas de Ferrés y Piscitelli (2015) y las competencias transmedia de Scolari (2018). Si bien todos hablan de competencias, en realidad podría decirse que se refieren más a “capacidades”. Según Lugo Rodríguez (2016) esta visión todavía es amplia para considerarse una competencia en el sentido estricto de un modelo de educación por competencias, en el cual se crean niveles de dominio con una descripción estricta. Si se revisa el enfoque socioformativo de la educación por competencias, estas se

definen como: “actuaciones integrales para identificar, analizar y resolver problemas del contexto en distintos escenarios integrando: el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (conceptos y teorías), el saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas” (Tobón, Pimiento y García; 2010 p. 12).

Volviendo al concepto de competencia que interesa para esta investigación, según Jenkins, et al. (2013), las habilidades transmedia pueden ser entendidas como una serie de competencias avanzadas, relacionadas con la producción y el consumo de medios digitales interactivos.

Para Ferrés y Piscitelli (2015) las revoluciones tecnológicas y neurobiológicas fomentan la dimensión participativa de los procesos de comunicación, por ello la competencia mediática puede contribuir a desarrollar la autonomía personal de los sujetos desde la cultura de la participación. La misma no se refiere solamente a las formas en las que un individuo se expresa creativamente, sino también en cómo se crean. Es por ello que la competencia de los medios de comunicación se construye mediante un enfoque activo y dialógico teniendo en cuenta la participación del interlocutor en los procesos de selección, interpretación, aceptación o rechazo, análisis crítico y transmisión, entre otros, que estimulan y sostienen la producción creativa. Por este motivo, para los autores la competencia mediática conlleva al dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética, a través de las cuales se crean diversos indicadores¹⁴. A su vez, se relacionan tanto con el análisis (la forma en que las personas perciben e interactúan con los mensajes), como con la expresión (la forma en que las personas producen mensajes) (Ferrés y Piscitelli, 2015).

Por su parte, Aparici y Ozuna (2009), haciendo referencia a la alfabetización digital, consideran que no solo se requiere competencias para ese entorno digital, sino que además se deben considerar una serie de capacidades que involucran a todos los lenguajes que se utilizan en las múltiples pantallas, en término de competencias mínimas requeridas (ver imagen siguiente). Algunas de las que mencionan los autores, se relacionan con la capacidad para leer y analizar contenidos online, orientarse entre mucha información, realizar una búsqueda con criterio definido, analizar formas narrativas, técnicas de inmersión, entre otras.

¹⁴ Ver online en: [Microsoft Word - 08-PRE-13470-FERRES-PISTICELLI.es.doc \(revistacomunicar.com\)](#)

- Capacidad de leer y analizar contenidos *on-line*.
- Capacidad para orientarse entre mucha información hipervinculada hasta el infinito.
- Capacidad para analizar y conformar un sentido a la información en función de la elección de un itinerario de navegación.
- Capacidad de realizar una búsqueda con criterio definido.
- Capacidad de interpretar y dar sentido a la información multimedia que integra texto escrito, imágenes y sonidos.
- Capacidad de crear y analizar contenidos multimedia.
- Capacidad de analizar las formas narrativas que ofrecen las tecnologías digitales.
- Capacidad para comprender las implicaciones de la convergencia de tecnologías y lenguajes.
- Capacidad de analizar las técnicas de inmersión.
- Capacidad de descubrir la arquitectura de la información y las posibilidades de participación de los interactuantes.
- Capacidad de comprender y analizar el sentido de la participación en la web y en la telefonía móvil.
- Capacidad de analizar identidades de personas, sitios, plataformas.
- Capacidad de discriminar la información importante de la superflua.
- Capacidad para localizar el origen de la información y el desarrollo de la misma en función de las distintas interpretaciones que haya sufrido.
- Capacidad de evaluar la fiabilidad y calidad de la información.
- Capacidad para detectar los intereses implícitos y las intenciones ocultas de quien elaboró la información.
- Capacidad de descubrir quiénes están representados y quiénes no en la información.

Imagen 47: captura de pantalla extraída del Cap. Educomunicación y Cultura Digital de Aparici y Ozuna, del libro Educomunicación: más allá del 2.0.

En su investigación Transmedia Literacy¹⁵, Scolari (2018) habla de competencias transmedia que define a partir del concepto de alfabetismo transmedia. El mismo se centra en las prácticas cambiantes con los medios que desarrollan los jóvenes fuera de las instituciones formales de aprendizaje. Ya Jenkins et al., (2006) había identificado varias habilidades que se podrían considerar competencias básicas del alfabetismo transmedia: 1) jugar (capacidad de experimentar con el entorno como forma de resolución de un problema), 2) interpretar (capacidad para adoptar identidades alternativas con el objeto de la improvisación y el descubrimiento), 3) apropiación (capacidad para samplear y remezclar el contenido de los medios creando significado), 4) juzgar (capacidad para evaluar la fiabilidad y credibilidad de distintas fuentes de información), 5) navegación transmedia (capacidad para seguir el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades), 6) navegar por la red (capacidad para buscar, sintetizar y difundir información), 7) negociar (capacidad para moverse por distintas

¹⁵ Ver proyecto online en: [The documents | Transmedia Literacy](#)

comunidades y discernir y respetar múltiples perspectivas, y aprehender y seguir normas distintas).

Desde el contexto del proyecto Transmedia Literacy, las competencias transmedia se entienden como una serie de habilidades relacionadas con la producción, distribución y consumo de contenidos en medios digitales interactivos, retomando las habilidades definidas previamente por Jenkins et al. (2006). Para el equipo de investigación, las competencias transmedia van desde los procesos de resolución de problemas en los videojuegos, a la producción y distribución de contenido en el contexto de las plataformas digitales y las redes sociales. Según el autor (2018), el proyecto propone abordar las competencias de la alfabetización mediática de una manera holística, pero también se pueden centrar en una dimensión más particular. Por ello define a la competencia como «la habilidad para lidiar con un tipo de problema» (Perrenoud, 1995:21), movilizando distintos recursos, que van del conocimiento a la intuición y las asunciones, así como a representaciones de la realidad y los procesos de percepción, pensamiento y acción. La competencia es mucho más que un saber hacer y más que la actuación en sí, transformándose en una estrategia de resolución de problemas basada en el razonamiento, las inferencias, las previsiones, la valoración de las probabilidades de distintos eventos llegando a un diagnóstico en base a una serie de indicadores, etc.» (Perrenoud, 1995:21), desde donde se comprende a la habilidad como un elemento de la competencia. Ambos conceptos, pueden ser fundamentales para las escuelas y los profesores en su rol de desarrolladores de proyectos transmedia. A partir de ello, desde la investigación se creó una taxonomía completa y actualizada de competencias transmedia. El mismo se define como uno de los mapas de competencias más exhaustivos relacionados con la producción, consumo y posproducción mediática en el contexto de la cultura joven transmedia. Las competencias transmedia identificadas se organizaron en 9 categorías: producción, prevención de riesgos, performance, gestión individual, social y de contenido, narrativas y estéticas, relacionadas con los medios y las tecnologías, y con la ideología y la ética. Cada una de las cuales incluye 44 competencias principales y en un segundo nivel 190 competencias específicas.



Imagen 48: captura de pantalla del libro de Scolari (2018): Alfabetismos transmedia. La nueva ecología de medios.

El mapa pretende representar las esferas humanas racional y emocional concebidas como un todo. El círculo enfatiza la estrecha conexión entre las competencias transmedia y las competencias individuales y sociales de tipo genérico. Cada una de las competencias han sido descrita mediante un texto breve y una serie de ejemplos, en muchos casos complementados con otros recursos. La organización de la taxonomía giró en torno a textos, temas, tecnologías y procesos dependiendo de la dimensión. Las competencias se organizaron, en la medida de lo posible, trazando un camino que iba desde la escritura hasta las producciones multimodales; desde la simplicidad hasta la complejidad; desde las prácticas técnicas hasta las prácticas críticas y éticas, y desde las actitudes cognitivas a las pragmáticas (Scolari, 2018).

Las competencias transmedia conforman una topografía diversa e irregular. Las competencias que surgieron durante la investigación cubren un amplio espectro de medios en el que los adolescentes “viven” y, al mismo tiempo, una amplia lista de habilidades, desde las más tecnológicas hasta las más narrativas o estéticas. Algunas de las competencias detectadas son muy marginales y sólo las han desarrollado un puñado de adolescentes, como las competencias relacionadas con ideología y valores, mientras que otras son más comunes como las competencias de producción de contenidos.

El autor (2018) nos recuerda que no todos los adolescentes tienen estas competencias transmedia, razón por la cual cualquier investigación sobre prácticas y competencias digitales o de internet con jóvenes debería evitar la tentación de considerar automáticamente a los jóvenes como «nativos digitales».

A continuación, se explicitan resumidamente las diferentes competencias:

- ★ **Competencias de producción:** En su mayoría, derivan de las prácticas y explicaciones declaradas por los jóvenes sobre el uso de los medios (realizados o no), sirviendo como punto de partida para inspirar, animar y promover actividades que tengan en cuenta unas competencias de producción que vayan más allá del saber hacer técnico. Las competencias de producción generalmente se usan en entornos de aprendizaje informal, pero se pueden explotar y promover en contextos de aprendizaje formal. Dichas competencias se deberían plantear de una manera contextualizada, teniendo en cuenta lo que presuponen en cuanto al dominio de habilidades analíticas, que se pueden adquirir con trabajo previo y/o durante las actividades de producción. Cabe alertar, que así como el acceso a los medios no garantiza que el individuo sepa usar los medios, el acceso a la producción tampoco garantiza que los alumnos sepan entender y analizar los medios y los mensajes que difunden. Tampoco supone que sepan poner en juego sus capacidades críticas; los adolescentes sólo pueden revelar un saber hacer técnico. El uso de aparatos tecnológicos no garantiza su uso correcto.
- ★ **Competencias de gestión:** La naturaleza de las competencias de gestión hace que las personas no sean siempre conscientes de ellas; por eso es importante que durante el proceso de recolección de datos se puedan poner las competencias en práctica. Las competencias de gestión se han agrupado en tres categorías principales: gestión individual, gestión social y gestión del contenido. Estas últimas a su vez se dividen en competencias generales y específicas. Las competencias de gestión individual y las de gestión social están unidas; mientras que las competencias de gestión del contenido son de naturaleza diferente. Las competencias de gestión individual se refieren a la habilidad

de la persona para autogestionar recursos y tiempo, tanto como su propia identidad, emociones y sentimientos. Las competencias generales son: autogestión, gestión de la identidad personal y gestión de los sentimientos y las emociones. La gestión del tiempo es un área donde se solapan varios intereses. Las competencias de gestión social son una serie de habilidades relativas a comunicar, coordinar, organizar, liderar y enseñar mientras se juega y crea colectivamente, tanto de manera virtual como en situaciones presenciales. Este tipo también incluye competencias relacionadas con la participación en las redes sociales. Las competencias de gestión del contenido se refieren a la capacidad para manejar distintos contenidos en los medios a través de una multitud de plataformas y medios: seleccionar, descargar, organizar y difundir. Ellas se muestran en las competencias como buscar, seleccionar y descargar contenido del estilo de imágenes, canciones y vídeos.

- ★ **Competencias performativas:** están relacionadas con el mundo del juego y las habilidades lúdicas. Estas competencias lúdicas están muy presentes en algunos de los videojuegos más populares entre los adolescentes contemporáneos. Más allá del entretenimiento, conectan con competencias verdaderamente relevantes en la sociedad contemporánea. La investigación demuestra que, a través del uso de videojuegos de entretenimiento, los jóvenes estarían implícita o indirectamente “entrenando” ciertas competencias o adaptaciones significativas en el entorno laboral contemporáneo. Por ejemplo, la flexibilidad adaptativa en entornos inestables, con reglas cambiantes o que evolucionan a lo largo del juego; el pensamiento estratégico relacionado; el pensamiento creativo, vinculado a la experimentación y la exploración de múltiples caminos posibles para resolver un problema; la gestión compleja del tiempo asociada al multitasking; y la estadística informal que permite optimizar de recursos del juego, etc..
- ★ **Competencias con los medios y la tecnología:** dicha dimensión incluye todas las habilidades relacionadas con el conocimiento de la economía de los medios, la propia dieta mediática y los rasgos y lenguajes tecnológicos, así como la evaluación y reflexión sobre las cualidades o características del software, el hardware y las aplicaciones y poner en práctica los conocimientos. Las habilidades tecnológicas y mediáticas, la percepción de la producción mediática y las formas institucionales de percibir cómo el uso de los medios incide en las maneras en que los jóvenes y la cultura digital circulan dentro de una ecología mediática convergente, son factores que influyen en el objetivo y la profundidad de los hábitos de los jóvenes.
- ★ **Competencias narrativas y estéticas:** Se describen tres grandes categorías para estas competencias y todas ellas se refieren a competencias relacionadas con la interpretación de narrativas: • apreciar valores estéticos; • reconocer géneros, reconstruir mundos narrativos y comparar historias; • expresar identidades y visiones del mundo a través de la narrativa. Dichas competencias ocupan una amplia superficie dentro del variado mapa de medios que frecuentan los jóvenes. Las mismas se manifiestan de forma totalmente transversal dado que los jóvenes no suelen discriminar entre diferentes medios y plataformas en sus hábitos de consumo. Generalmente prestan más atención a las historias y contenidos con los que sienten más afinidad, que a las características concretas de las plataformas mediáticas utilizadas para contarlos.

- ★ **Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética:** las mismas engloban el conocimiento y la capacidad de adoptar medidas de prevención con relación a la privacidad y la seguridad en el uso de los medios, con especial atención a las redes sociales. La dimensión centrada en las competencias de «ideología y ética» contempla la capacidad de detectar y analizar de manera crítica las representaciones de estereotipos relacionados con el género, la raza o la cultura, entre otros; y las cuestiones éticas relacionadas con los derechos de autor, la adopción de trampas - sobre todo en videojuegos - y el hacking. Ambas dimensiones incluyen la perspectiva de la identificación, análisis y reflexión, pero también la de la acción, más centrada en las actitudes de los adolescentes frente a los medios de comunicación, como veremos a continuación. Todas ellas derivan de la preocupación entre las instituciones internacionales centradas en la educación, así como de los diferentes agentes educativos y adultos, por los riesgos asociados al uso de internet y de las redes sociales, así como la ideología latente en los mensajes mediáticos y al uso ético de estos.

Con relación a esta descripción, se tomará como base el mapa de competencias transmedia diseñado por el proyecto Transmedia Literacy para pensar las competencias desarrolladas en los diferentes proyectos, ya que en líneas generales fue la estructura en la cual se basaron para diseñar el mapa de competencias en las diferentes experiencias analizadas, según los datos recabados por las entrevistas y la fuente documental.

En el caso de #Orson80, hubo una clara pretensión desde el diseño del proyecto de promover el desarrollo de una amplia gama de competencias, tomando como base el trabajo de Scolari (2018): *“en la página de Orson están publicada la plantilla para el desarrollo de expansiones, cada expansión tiene o debería tener su plantilla digamos, que incluye la competencia transmedia a desarrollar, pero que en general es una enumeración y una selección de las que aparecen en el trabajo de Scolari”*. En cuanto a las competencias de producción, estuvieron centradas en las producciones escritas, audiovisuales, visuales o sonoras, el uso de herramientas para editar, así como crear y modificar producciones de imágenes o textos. Ello fue acompañado de competencias para el manejo y uso de diferentes medios y tecnologías, así como competencias de prevención de riesgos para la gestión de la propia seguridad de la identidad. También promovieron competencias de gestión social, individual y de contenidos desde las tareas varias para gestionar, negociar y compartir archivos; así como también competencias narrativas y estéticas en las tareas de interpretar, describir y reconstruir mundos narrativos transmedia.

Los dos proyectos de la escuela de Olavarría, Si Sócrates Viviera y Juventudes y Construcción de lo Público, parten del concepto de competencia transmedia propuesto por Scolari (2018), siendo que la pretensión era recuperar esas cuestiones que los jóvenes aprenden por fuera de la escuela, para introducirlas y generarlas dentro de la escuela, como por ejemplo la gestión de las redes sociales, muy presente en la primera experiencia, y la creación de contenido desde piezas comunicacionales, más desarrollada en la segunda experiencia. Desde el proyecto de “Si Sócrates Viviera” puntualmente, se recuperaron diferentes competencias transmedia de acuerdo con la clasificación propuesta por el proyecto Transmedia Literacy, alguna de las cuales se harán referencia según lo explicitado en el trabajo de “Enseñar y aprender con narrativa transmedia”. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina” (Alonso y Murgia, 2018: 215 y 216):

- Creación de un sitio web: se recuperaron competencias de producción, en general para codificar software y en particular mediante el uso de Wordpress para crear el sitio.
- Animaciones y videos: se recuperaron competencias para crear y modificar producciones escritas; usar software y aplicaciones de escritura; usar grabaciones de audio y herramientas de edición; crear y modificar producciones audiovisuales; usar herramientas para filmar y editar; actuar; buscar, seleccionar y descargar.
- Gestión de perfiles en redes sociales: se recuperaron principalmente competencias para gestionar archivos de contenido, participar en las redes sociales, evaluar y reflexionar sobre estereotipos y connotaciones ideológicas de los contenidos; dar like, seguir, comentar, etiquetar, compartir y chatear; reconocer y describir las características técnicas de las redes sociales; aprender y experimentar con las propias competencias sociales siguiendo las reglas de la netiqueta.
- Realización de piezas gráficas: crear y modificar producciones fotográficas y usar herramientas fotográficas y de edición.
- Creación de un videojuego: en este caso fue necesario recuperar competencias para crear y modificar videojuegos; reconocer y describir el software, hardware, los juegos y las características de las aplicaciones y usar herramientas para crear y modificar videojuegos, en particular con el software Scratch.
- Otras competencias generales: evaluar y reflexionar sobre estereotipos y connotaciones ideológicas de los contenidos; entender la historia, la narración, etc.; reconstruir mundos narrativos transmedia; reconocer y describir géneros en diferentes medios y plataformas; reconocer y describir las características de los distintos formatos y saber nombrarlos; reconocer y describir las características de distintos mundos narrativos; tener en cuenta valores estéticos y narrativos cuando crean contenido; crear de forma colaborativa; ayudar a otros a crear de forma colaborativa; coordinar y liderar un grupo de personas cuando se están creando contenidos; enseñar a crear contenido; enseñar a usar la tecnología (hardware, software, aplicaciones, etc.).

Como puede apreciarse, algunas competencias tenían que ver con el análisis crítico y reflexivo sobre las temáticas y conceptos propuestos por las narrativas, y otras hacían foco en la construcción de los conocimientos, las cuales fueron las más desarrolladas. Sobre este aspecto, no solo se propusieron pensar el conocimiento como una cuestión que la escuela transmite, sino reconocer que los alumnos tienen algo para decir y construir sobre ese conocimiento. Y ahí es donde para los referentes de la experiencia se ponen en juego dos cosas: *“primero la construcción del conocimiento, porque los proyectos, los temas, la articulación del saber con las reflexiones, ahí hay una cuestión de construcción de saberes, de análisis y de reflexión; y por otro lado, cuando se les propone a ellos la cuestión de la comunicación, la construcción de la pieza comunicacional que también supone poner en juego competencias u otras competencias”* (entrevistado V). Ello refleja la cuestión de que sean los propios destinatarios los que seleccionen qué, cómo y a quién comunicar.

El aspecto referido a la construcción del conocimiento hace referencia a las competencias de producción llevadas a cabo en las diferentes tareas y actividades propuestas, que se derivan de las prácticas sobre el uso de los medios realizados. Varias de las actividades tenían que ver con proponer que los estudiantes trabajen individualmente o en grupos, como parte de los

proyectos de clase u otras actividades, tratando de vincular siempre la actividad de producción con los temas de las distintas asignaturas. Las competencias de producción iban de la mano de las competencias de análisis crítico y reflexivo, para que los alumnos sean capaces de evaluar y hablar críticamente de sus propios productos y su proceso de creación, incluso las desarrolladas en las diferentes redes sociales del proyecto, por ejemplo.

Esas mismas competencias de producción implican al mismo tiempo el desarrollo de competencias de gestión del contenido, referidas a la capacidad para manejar distintos contenidos en los medios a través de una variedad de plataformas y medios disponibles, con el fin de seleccionar, descargar, organizar y difundir. En ese punto, la investigación del proyecto Transmedia Literacy mostró que los adolescentes demuestran competencias como buscar, seleccionar y descargar contenido del estilo de imágenes, canciones y vídeos, siendo capaces además de manejar archivos de contenido. En muchos casos parece que las plataformas de las redes sociales mismas, como YouTube e Instagram, se consideran los archivos principales, y YouTube es el primer sitio donde buscar contenido específico, hasta más a menudo que en los propios motores de búsqueda (Scolari, 2018).

En este punto se hace necesario remarcar un aspecto. Así como el acceso a los medios no garantiza que el individuo sepa usar los medios, el acceso a la producción tampoco garantiza que los alumnos sepan entender y analizar los medios y los mensajes que difunden. Del mismo modo, tampoco implica que sepan poner en juego sus capacidades críticas; los adolescentes sólo pueden revelar un saber hacer técnico. Como describen García-Ruíz y sus compañeros, *“el uso de máquinas u otros aparatos tecnológicos no garantiza su uso correcto, al menos no el que se exige para ser muy bueno con los medios”* (García-Ruíz et al., 2014:21). Aquí es donde aparecen las competencias con los medios y tecnologías, referida a la evaluación y reflexión sobre las cualidades o características de las diferentes herramientas o aplicaciones para el desarrollo de las piezas comunicacionales que se propusieron en los dos proyectos de Olavarría para poner en práctica los conocimientos y el desarrollo de las competencias de producción. Allí es donde surgieron diversos interrogantes: *¿qué vamos a utilizar para editar el video? ¿saben editar un video? ¿sirve para editar este video que va a estar circulando por otros medios o plataformas? Todas esas cuestiones que a veces creemos que ellos saben y no necesariamente saben (entrevistado V)* ponen de manifiesto el conocimiento y la relación de los alumnos con las tecnologías y cómo a partir de ello se puede trabajar para construir piezas comunicacionales desde la lógica de la comunicación y la manera se construye un mensaje en las redes sociales.

En este punto, también se hace necesario remarcar la labor desde los proyectos y las escuelas o los equipos desarrollados para promover esas competencias en sus estudiantes:

“la escuela también acompaña muchísimo esta tarea de gestionar esas competencias que se necesitan a la hora de producir [...] por ejemplo en uno de los grupos de este año la idea era producir una página y generar desde ahí información e interacción con el resto, y no tenían ni idea como hacer una página y bueno, entonces ahí se comenzó a gestionar eso” (entrevistado M).

En el caso de la experiencia de la Guarida del Tigre, reconocen que no tuvo como eje central la cuestión de las competencias transmedia, pero sí aparecieron cuando pensaron las actividades:

“nos interesaba trabajar con eso, con el trabajo colaborativo de la cultura libre, trabajamos las imágenes, cómo leer imágenes, como sacar fotos en el taller, y muchas de las actividades que están plantadas en el cuaderno tienen que ver con eso, en que se apropien del contenido histórico porque nos interesaba registrar el recorrido [...] pero además ir trabajando todas otras cuestiones, que tenían que ver con la producción de textos escritos, con la cultura libre y el trabajo colaborativo, y la alfabetización transmedia, aunque de manera incipiente”. (entrevistado A).

Incluyeron un desarrollo variado de competencias de producción, de gestión, sobre medios y tecnologías, narrativas y estéticas y prevención del riesgo. Pero uno de los rasgos, más interesantes de este proyecto, es el desafío transmedia de anticiparse a ciertos aspectos desde la programación de las expansiones y las actividades propuestas, al mismo tiempo que plantear la posibilidad de que sean las propias audiencias quienes puedan transitar la narrativa transmedia a su modo, y así y todo poder entender la historia:

“Un poco el ejemplo de la cultura digital a los docentes se les brindó cierto conocimiento pero al momento del EditaTón volvimos al recurso de la estrategia analógica para que ellos entiendan cuál era la lógica del evento, que fue trabajar como en unos afiches que rotaban de manera analógica y después de ahí se pasó a la plataforma Wikipedia digital, no es que los pusimos a editar directamente, que es algo muy complejo también, pero siempre se trato de anticipar o de volver o dar posibilidades y me parece que eso habla un poco de las competencias que preparábamos” (Entrevistado L).

En el Hombre Codificado, por ejemplo, se remarca sobre las competencias del proyecto que lo más importante que lograron fue: *“que nuestros docentes/estudiantes compartan contenido en las redes”*, aunque reconocen que hubo momentos puntuales de mayor participación. Siguiendo el mapeo del proyecto de Scolari (2018), las competencias desarrolladas por el proyecto estarían más ligadas a competencias de gestión social en las redes sociales. Las mismas dan cuenta de una serie de habilidades referidas a comunicar, coordinar, organizar, liderar y enseñar mientras se juega y crea colectivamente. Este tipo también incluye competencias relacionadas con la participación en las redes sociales. Las competencias generales para colaborar, coordinar y liderar se relacionan con situaciones donde dos o más personas están haciendo algo juntas. La actividad en las redes sociales y la probada destreza en la creación de contenido son advertidas en los grupos de alumnos y es valorado entre iguales. La colaboración parece que se dé por consenso y no por autoridad, pero esto también puede ser por el hecho de encontrar para participar e integrar enfoques alternativos (Scolari, 2018).

Por último, en el caso del proyecto Ultimátum, se encuentra como objetivo central: *promover, acercar, generar o promover la exploración de textos académicos como un primer acercamiento a los textos” (entrevistado L).* Pero también había instancias más metacognitivas para que vayan analizando situaciones relacionadas a resolver alguna actividad o resolución de problemas, situaciones problemáticas o pensamiento estratégico propia de la dinámica lúdica que se propone desde la experiencia. Aquí es donde aparecen las competencias performativas que impulsan el pensamiento creativo vinculado a la experimentación y la exploración de

múltiples caminos posibles para resolver un problema. El desarrollo de competencias de resolución de problemas, pensamiento estratégico y creatividad permitió llevar a cabo procesos de resolución de problemas que invitan a explorar diversos caminos posibles para abordar un problema general o concreto, y/o descubrir la funcionalidad variable de ciertas herramientas a medida que el juego avanza, etc. (Scolari, 2018). La estrategia didáctica de solución de problema también fue central para demostrar cómo de forma colectiva se pueden solucionar ciertos problemas y que las redes sociales sirven para comunicar, visualizar y hacer públicos cierta problemáticas o temas.

Por último, a nivel general puede decirse que en todos los casos analizados hubo una clara intención de desarrollar competencias referidas a los contenidos disciplinares a trabajar en cada experiencia, así como competencias narrativas que apuntaban a reconocer y construir historias y mundos narrativos, desde la creación o reconstrucción las piezas comunicacionales a partir de las expansiones por diferentes medios y plataformas; construir personajes o roles, géneros e historias y hacerlos circular en una variedad de medios, así como generar contenidos relacionados a ese mundo narrativo y aplicar estos conocimientos a la hora de evaluar o producir sus propios contenidos. La narrativa genera una metáfora a través de la cual sus destinatarios se entretienen y dotan de sentido el mundo que los rodea, como una forma de profundizar en el mundo narrativo o la idea núcleo de cada proyecto. De esa forma, se puede abordar a las NT como una herramienta que nos permite aproximar y abordar una variedad de conceptos y situaciones como dispositivos narrativos que no solo son oportunos para los jóvenes y lo que los rodea, sino que además sirve para fortalecer sus competencias individuales y sociales (Scolari, 2018).

Cabe remarcar, además, que en los diferentes proyectos se muestra un intento por ir un poco más allá de lo estrictamente transmedia, y avanzar hacia los multialfabetismos. Lo específicamente “transmedia” se encuentra más claramente a nivel narrativo, es decir, en las narraciones que se extienden por los diferentes medios y las especificidades de sus lenguajes; mientras que las competencias transmedia son un conjunto diverso de habilidades que incluyen también habilidades no-transmedia, como la lecto-escritura, por ejemplo. Ello implica, comprender que dichas competencias deben entenderse más bien como procesos en construcción dentro de diversos estadios de la alfabetización propiamente transmedia y no puede hacerse una división clara de la forma en que se incorporan y transitan estas habilidades entre el dominio de escolar y lo extraescolar. Muchas de las habilidades transmedia incorporan los alfabetismos tradicionales que generalmente se asocian a la escuela, tomando como base esas alfabetizaciones. Los adolescentes aprenden muchas de estas habilidades dentro de la escuela, ya sea de sus compañeros o de los mismos profesores que les incentivan por ejemplo a abrir perfiles en redes sociales, o editar videos como parte de sus tareas escolares (Iparraguirre, Gutiérrez y Barreneche, 2018). El aspecto relacionado a estos multialfabetismos se analizará en el capítulo siguiente.

4.2.3.2. Consignas, actividades y productos

Otro de los elementos que compone el entramado didáctico es el diseño de las consignas, tareas o actividades que se proponen para lograr la participación e involucramiento de las audiencias en el desarrollo de las NT.

Siguiendo las características de las narrativas transmedia en clave educativa, resulta fundamental diseñar actividades o tareas que logren asemejarse -lo más posible- al trabajo de sus destinatarios, por lo cual resulta de vital importancia ofrecer opciones de tareas y expansiones posibles para llevarlas adelante (Ferrarelli, 2015).

Desde el punto de vista didáctico, las consignas son las que posibilitan el desarrollo de tareas o actividades de aprendizaje, que siguiendo a Díaz Bordenave (1982) pueden ser definidas como instrumentos para crear situaciones que permiten abordar contenidos que inviten al alumno a vivir una experiencia para su propia transformación. Según Posner y Doyle (1979), las tareas que las consignas explicitan son mediadoras entre el contexto del aula y el procesamiento de la información que los alumnos realizan al llevarlas a cabo. Por eso Doyle (1979) plantea que la estructura de las tareas en la clase proporciona un esquema integrador para interpretar los aspectos de la instrucción, seleccionar estrategias para trabajar el contenido y utilizar material didáctico.

En este sentido, resulta oportuno pensar estas consignas o actividades desde el concepto de tareas auténticas propuesto por Wiggins (1998), referido a la aplicación del conocimiento en el desarrollo de las actividades o consignas de trabajo. De acuerdo con el autor, una actividad auténtica se caracteriza por reproducir los modos en que las personas usan el conocimiento en situaciones reales, por eso las tareas auténticas tienen las siguientes propiedades:

- Propósitos: la tarea tiene una finalidad definida, producto o meta por alcanzar.
- Destinatarios o audiencias: las actividades están dirigidas a interlocutores concretos y reales que pueden percibir sus resultados y opinar sobre ellas.
- Incertidumbre: se requiere enfrentar y resolver problemas poco estructurados, que puedan tener más de una solución.
- Restricciones: en la vida real existen limitaciones, lo que hace necesario idear alternativas y tomar decisiones acerca del camino más apropiado según las condiciones dadas.
- Repertorio de recursos cognitivos: las situaciones, productos y problemas de la vida real no suelen resolverse a través de un conocimiento o procedimiento específico (como las situaciones escolares), sino que requieren de la activación simultánea de varios de ellos, probablemente adquiridos en distintos momentos y disciplinas.
- Proceso: oportunidades para ensayar, consultar recursos, obtener devoluciones y refinar los puntos.

Siguiendo esta definición, ejemplos de tareas auténticas pueden ser realizar una investigación científica, escribir un artículo, diseñar un producto para un destinatario, desarrollar una propuesta para un emprendimiento real, establecer una estrategia de comunicación para el desarrollo de un producto, producir y realizar una obra, entre otras. Solamente a través de este tipo de desempeños reales, dirigidos a audiencias reales, los conocimientos y habilidades que se propongan pueden tener sentido para los estudiantes (Wiggins, 1998: 22-30).

Ravela (2014), recuperando el concepto de tareas auténticas de Wiggins (1998), agrega que lo importante es que se trabaje con situaciones a las que normalmente se enfrenta un

ciudadano común, un científico, un trabajador o un artista. Según el autor, las tareas que los docentes proponen a sus alumnos para evaluar el aprendizaje constituyen uno de los mejores indicadores del currículo implementado: muestran qué es lo que valoran e indican a los estudiantes, así como qué conocimientos y desempeños es importante alcanzar. Pero el carácter puramente escolar y poco complejo de las tareas a través de las cuales se enseña y evalúa, plantea la necesidad de que las tareas escolares intenten reflejar contextos más reales, propios de la vida personal y social. Por ello el autor considera que deben proponerse actividades que impliquen un desafío para los alumnos, es decir, actividades contextualizadas y con sentido, de manera que se resuelvan por su valor intrínseco. Las actividades auténticas tienen dos virtudes principales: exigen un nivel de pensamiento complejo y al mismo tiempo resultan desafiantes y motivadoras. El autor aclara, que esto no implica que no sea apropiado trabajar en torno a conocimientos y procedimientos «puros» del contexto escolar, ya que la escuela es un tipo de contexto real, con sus propias demandas y exigencias; pero así como las propias disciplinas son contextos específicos, es legítimo que en la escuela también se trabaje con situaciones extra-disciplinarias, ya que el problema se plantea cuando el conocimiento se escolariza completamente y pierde cualquier tipo de vínculo con las situaciones del mundo real y el conocimiento pierde sentido para los estudiantes.

Rebeca Anijoch (2014) amplía y profundiza el concepto, definiendo a las consignas auténticas como la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que desarrollar, las cuales deben favorecer su autonomía, entendida ésta como la capacidad para decidir cómo resolver una tarea y aprender de manera consciente a cómo desarrollarla, identificando las estrategias más acertadas para lograrlo, ya sea de manera individual o grupal (Anijovich, 2014). Una consigna es auténtica cuando, además de considerar la práctica profesional y los problemas del campo disciplinar, plantea cuestiones cercanas a la realidad del alumno o situaciones que lo implican y problemas complejos de la vida real que le interesen. La autenticidad se opone a la noción de mera abstracción o especulación y apunta a concebir la riqueza y complejidad de lo real, conjuntamente con sus aspectos prácticos.

Brown y otros (1989), también plantean la necesidad de trabajar con actividades auténticas, ya que las actividades de un área están marcadas por su cultura. Por lo tanto, son accesibles a los miembros que se mueven dentro de un marco social de trabajo. Es por ello, que las actividades coherentes, significativas y con un propósito definido son auténticas según la terminología empleada por los autores, entendiendo a las mismas como las prácticas ordinarias de la cultura.

En relación con ello, Anijovich y otros (2004), describen una serie de características de las tareas auténticas:

- Un rol activo del alumno que le permitan desempeñar un papel activo y ser creador de nuevos saberes.
- Que sean relevantes para el universo de los alumnos, para sus intereses, sus conocimientos, sus sentimientos y sus vivencias personales.
- Que estén ancladas en un contexto, es decir, un encuadre que permita incluir los elementos particulares y que limite el campo de lo posible para la resolución de la consigna.
- Que le exijan utilizar distintas fuentes de información y recursos variados.

- Que permitan establecer relaciones e integraciones con los conocimientos previos, y estimulen el establecimiento de relaciones con otras disciplinas, áreas, campos, temas.
- Que posibiliten la autoevaluación y la reflexión, tanto de los procesos como del producto del aprendizaje; por ejemplo, mediante preguntas como: “¿Qué te resultó fácil y qué difícil? ¿Por qué?” “¿Qué le aconsejarías a otra persona o a otro grupo que tuviera que resolver este mismo problema?”.
- Que posibiliten distintas respuestas correctas, que permiten la realización de variados productos, exponentes de aprendizaje.
- Que estimulen el desarrollo del pensamiento en muchas direcciones, formuladas mediante la explicitación de los procesos de pensamiento que se deben llevar a cabo.
- Que planteen al alumno la necesidad de programar y organizar su propia tarea.
- Que le permitan elegir modos, procedimientos, recursos, interlocutores, fuentes de información.
- Que se relacionen con el mundo real e impliquen el aprovechamiento didáctico de situaciones reales relevantes.
- Que posibiliten el trabajo en equipo, favoreciendo así la variedad de enfoques y perspectivas tanto como la profundización de la comprensión.
- Que favorezcan la interacción social variada: el trabajo individual, el trabajo en grupos, el trabajo con los docentes.
- Que demanden un tiempo de su realización variado: más breves, intermedias, de larga duración.

La pretensión del listado no es que estén presentes todas juntas en las consignas de trabajo, sino que sirvan como orientación para su escritura y control para evaluarlas antes de proponerlas a los alumnos (Anijovich y otros, 2004).

Anijovich, además, postula diferentes tipos de tareas según una graduación de niveles de autenticidad, complejidad, e incertidumbre (2004):

- Consignas del tipo desafío académico: Son las que plantean problemas correspondientes a un área particular de contenido; están focalizadas en un área de conocimiento; se ocupan de un problema que se deriva directamente del campo disciplinar; y presentan un contexto auténtico mínimo.
- Consignas del tipo desafío de escenarios: Suponen juego de roles (en la realidad o en forma imaginaria, están focalizadas en una o varias áreas de conocimiento; plantean problemas similares a los de la vida cotidiana, y su contexto auténtico es medio.
- Consignas del tipo problemas de la vida cotidiana: Suponen resolver situaciones verdaderas que exigen soluciones reales; son interdisciplinarias; plantean problemas complejos de la vida cotidiana, y su contexto auténtico es máximo.

También hace una diferenciación de consignas obligatorias y optativas (2004):

- Consignas obligatorias: son las que postula para atender a la diversidad, ya que son las que deben ser idénticas para todos los alumnos en cuanto a los contenidos comunes, básicos o prioritarios, pero contemplando los intereses, los estilos y los ritmos de aprendizaje y múltiples inteligencias, entre otras variables.

→ Consignas optativas: son aquellas que contemplan la capacidad de elegir de los alumnos y, al mismo tiempo, permiten desde el punto de vista del contenido, ampliarlo y profundizarlo considerando los intereses del alumno.

A grandes rasgos y haciendo una integración del trabajo de Wiggins (1998), Ravela (2017) y Anijovich (2014a), podría definirse a la tarea o consigna auténtica como aquella que propone a los estudiantes o destinatarios de las experiencias analizadas, actividades similares a las que realizan las personas en el mundo real, admiten más de una respuesta correcta y otorgan al estudiante un rol activo en la creación de actividades, productos y la resolución de problemas. Por eso la importancia de diseñar propuestas de trabajo que inviten al desarrollo de consignas o tareas auténticas desde procesos de creación y participación en la cual pongan en juego sus habilidades y competencias.

Resulta interesante entonces, trasladar estos conceptos al análisis de las consignas y tareas implementadas en los diferentes casos analizados.

En el caso puntual de la Guarida del Tigre, las actividades están planteadas en el cuaderno de viaje que el personaje Juan Pablo envía a cada estudiante: *“hay actividades simplemente lúdicas y hay otras que tienen que ver con ir desarrollando algún tipo de competencias o por lo menos ir abriendo otras cuestiones, a veces es dibujar el lugar, a veces hacer un video y compartirlo, hacer un meme” (entrevistado C).*



ESTE CUADERNO TE VA A ACOMPAÑAR DURANTE TODO EL VIAJE POR LA GUARIDA DEL TIGRE.




- 1 ACORDATE DE TENERLO SIEMPRE A MANO.
- 2 CADA ACTIVIDAD APORTA ALGO IMPRESCINDIBLE PARA LOGRAR EL OBJETIVO DE AYUDAR A JUAN PABLO A TENER TODA LA INFORMACIÓN QUE NECESITA.
- 3 LO MÁS IMPORTANTE DE TODO, ES QUE DEJES TU PROPIA MARCA: **ESCRIBÍ, DIBUJÁ, ANOTÁ** LO QUE TE PAREZCA.
- 4 SI ENCONTRÁS ALGO -FOTOS, DATOS, AUDIOS- QUE PIENSES QUE SON RELEVANTES, MÁS ALLÁ DE LAS PROPUESTAS ESCRITAS, INCORPORALO COMO QUIERAS.
- 5 SEGUÍ LAS ACTIVIDADES QUE ESTÁN EN CADA PÁGINA: ESTE ÍCONO  TE INDICA QUE SON ACTIVIDADES A REALIZAR EN LA VISITA AL PALACIO SAN JOSÉ. LAS OTRAS, LAS QUE NO LLEVEN ESTA SEÑAL, LAS PODÉS REALIZAR EN CUALQUIER MOMENTO Y LUGAR.
- 6 CUANDO VEAS EST CÓDIGO  (QR) ESCANEALO CON EL CELU Y ENCONTRARÁS MÁS INFORMACIÓN (WEBSODIOS, VIDEOS INTERACTIVOS, RECURSOS EN EL PORTAL @PRENDER.) ÉSTOS DATOS TE AYUDARÁN A RESOLVER TUS ACTIVIDADES.
- 7 CUANDO VEAS ESTE ÍCONO  SABRÁS QUE ALGO TE ESPERA EN ESA RED SOCIAL.

Imagen 49: captura de pantalla del Cuaderno de viaje¹⁶ de La Guarida del Tigre.

Lo interesante de dicha experiencia es que la secuencia de actividades no contempla un orden ni respeta la estructura del relato que se plantea en los webisodios, lo que permite apropiarse del cuaderno y recorrerlo de manera personal, y donde los docentes tienen el rol de acompañar y guiar a los estudiantes en el desarrollo pedagógico según crean conveniente, con el fin de recolectar toda la información para llegar al editatón final con las fuentes y el contenido necesario para contribuir al conocimiento libre. Las actividades son de diferente estructura, algunas plantean tareas presenciales, tanto en el museo como en otros territorios; y otras se

¹⁶ Ver online en: [Cuaderno de viaje \(entrieros.edu.ar\)](http://entrieros.edu.ar)

resuelven recolectando la información que la narrativa va brindando. Algunas son de carácter individual y otras colectivas y será indispensable estar atento a todas las plataformas para llevar a cabo su resolución. Esta descripción permite inferir que el diseño de las actividades está pensado según las características de las consignas auténticas, en tanto integra los diferentes tipos de consignas: desafíos a nivel curricular desde la temática historia que se presente, desafíos de escenarios en cuanto al rol de los personajes que se introducen y problemas de la vida cotidiana en cuanto se presentan en un contexto real y auténtico (Anijovich, 2014).

En la experiencia de El hombre codificado, las actividades giran en torno a las expansiones a desarrollar en cada clase. Las mismas apuntan a: *buscar una exposición si tenemos que presentar un contenido, buscar una exposición significativa, analizar un estudio de caso* (entrevistado M), para en función de ello avanzar con las producciones que se solicitaban, desde la cuestión del modelaje en redes sociales, por ejemplo. Por otro lado, las consignas y producciones se organizan en torno los 3 niveles educativos a los que se dirige la propuesta: nivel secundario, nivel superior y educación de adultos.



Consignas de trabajo para las expansiones

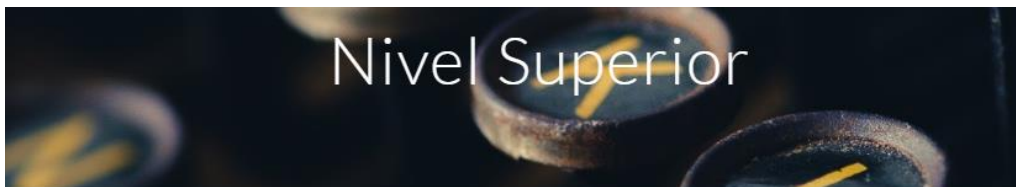
Nivel Secundario - QUÍMICA

Compartimos la expansión de la docente Julia Brie sobre La Química del Tatuaje.



Imagen 50: captura de pantalla del sitio web del proyecto El hombre codificado.

En el nivel secundario, se proponen consignas según diferentes materias (Química, Sociología, etc.), vinculando el contenido disciplinar con el núcleo narrativo de la experiencia.



[Consignas de trabajo para las expansiones](#)

[Nivel Superior - Profesorado en educación superior - PRÁCTICA REFLEXIVA](#)

[Expansión de Johanna Bottamedi](#)

[#TheDecodedMan - Profesorado de inglés](#)

Consignas de trabajo para las expansiones

Nivel Superior - Profesorado en educación superior - PRÁCTICA REFLEXIVA

Elegir una de las siguientes preguntas y responderla en un breve escrito de entre 150 y 180 palabras (dos párrafos aproximadamente):

Del mismo modo que el hombre ilustrado, en nuestros cuerpos y en nuestras prácticas cotidianas llevamos inscriptas enseñanzas y experiencias que hemos ido acumulando a lo largo de nuestra vida personal y laboral. Si bien la existencia no se halla determinada en última instancia, caminamos, nos vestimos o cocinamos a partir de recetas heredadas o consejos que recibimos de pares, amigos y familia. Consumimos series de TV o literatura a partir de experiencias que hemos tenido con los diversos géneros y sus escritores. De manera que nuestras decisiones se apoyan en una acumulación subyacente de creencias y supuestos a los que hemos ido dando forma en nuestra interacción con otros y con el entorno. En este sentido, es probable que enseñemos a través de formatos y modos similares a los que diversos profesores y maestros han utilizado en nuestra escolaridad, ya sea porque queremos parecerlos o porque consideramos que es preciso poner en marcha otras estrategias de enseñanza.

*¿Qué inscripciones, visibles o invisibles, portamos con nosotros que hablan de nuestra biografía escolar, personal y laboral?
 ¿Qué marcas llevamos de nuestra experiencia como alumnos que afectan quiénes somos y cómo enseñamos hoy?
 ¿Cómo contrastamos las huellas que dejó el modelo homogeneizante y transmisivo en nosotros para abocar el trabajo con diversidad?
 ¿Enseño como aprendí? ¿Cómo adapto (o adaptaré) mi enseñanza a las necesidades e intereses variados de mis estudiantes?*

Imagen 51: captura de pantalla del sitio web del proyecto *El hombre codificado*.

En el nivel superior, se apunta más a la práctica reflexiva, presentando actividades de producciones escritas donde se reflexione sobre los cuerpos y las prácticas cotidianas que llevamos inscriptas en la enseñanza.



Transmedia en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) - Por Marcela Fritzier

Compartimos material diseñado por Marcela Fritzier*, especialista en docencia del español como lengua extranjera (ELE):

Narrativa transmedia en la clase de LE Guía de trabajo El hombre codificado	
Título	El hombre codificado
Proyecto original	Mariana Ferrarelli, Betina Lippenholtz, Carina Lion
Nivel	Desde B1 a C2
Horas	6 hs. de clase aproximadamente
Objetivos de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la comprensión textual mediante diferentes formatos de un mismo texto • Elaborar mapas conceptuales a partir de los textos ofrecidos • Redactar textos breves utilizando el léxico de los mapas conceptuales • Desarrollar la competencia crítica, a sea sobre

Imagen 52: captura de pantalla del sitio web del proyecto *El hombre codificado*.

En educación de adultos se presenta un proyecto puntual desarrollado para la materia de inglés, donde se incorpora la experiencia como estrategia pedagógica para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Siguiendo el concepto de consignas auténticas, puede apreciarse el desarrollo de consignas temáticas que apuntan relacionar un tema con un género escolar, estableciendo relaciones con otras disciplinas y campos, al tiempo que establecen relaciones e integraciones con los conocimientos previos, posibilita la autoevaluación y la reflexión, tanto de los procesos como del producto del aprendizaje (Anijovich y otros, 2004).

En el caso de *Ultimátum*, considerando la brevedad de la experiencia y la intensidad de la propuesta, las actividades desarrolladas ponen el foco en algunos niveles discursivos en los que las dimensiones éticas, políticas y epistemológicas sobre el conocimiento se tensan de manera más evidente o productiva para el marco propuesto: la diversidad de discursos que proponen hipótesis de explicación sobre el mundo o que (re)presentan conocimientos, los paratextos, el léxico y las relaciones lógicas. En este sentido, la propuesta se organiza en torno a actividades de lectura. Para cada unidad, que corresponde a una semana de trabajo, se describen ([fuente documental](#)):

→ Para todas las lecturas de cada módulo:

- el conflicto: en relación con qué oposición avanza la historia;
- los contenidos de Lengua, en tanto estrategias de lectura que se presentan.

→ Para cada momento de lectura (general, de intervención, de decisión):

- el problema que se aborda en términos de “la ficción” o mundo narrado (el conflicto es conceptual; el problema es un desafío concreto en el juego, un objetivo a resolver y varía según los momentos de lectura);
- el contenido que se trata, en términos de “la ficción” o mundo narrado;
- los textos (entiéndase por tales tanto lo verbales como los audiovisuales);
- la dinámica, que supone qué tipo de estrategia de lectura se propone;
- la herramienta sugerida, considerando moodle como plataforma;
- sugerencias transmedia, si las hubiere;
- la consigna, cuando no se desprende inmediatamente de la descripción de los puntos anteriores;
- la devolución que recibirá el usuario. Ejemplos de actividades:
- Construir colaborativamente el campo semántico propio de un problema o concepto.
- Ordenar secuencias temporales, jerárquicas y lógicas de acuerdo con un conflicto, con un problema.
- Ordenar relaciones de causa y efecto en secuencias multicausales.
- Formular temas de textos explicativos como preguntas.
- Comparar textos que tratan sobre un mismo tema.
- Relacionar temas con posiciones de lectura y de enunciación. Asociar problemas a intereses.
- Relevar información explícita.
- Convertir saberes en argumentos en una situación de decisión.
- Identificar las partes de la estructura externa de un texto.
- Identificar las partes de la estructura interna de un texto.

- Analizar los tipos de información presentes en las imágenes y textos gráficos del paratexto y su relación con el texto de acuerdo con su género (lectura de imágenes, clasificación de información).
- Utilizar distintos tipos de índices de acuerdo con sus funciones específicas.
- Establecer relaciones de causa y efecto (en contexto de reformulación, es decir, no mero reconocimiento).
- Analizar referencias bibliográficas (sus partes y sus funciones) de acuerdo con intereses específicos de búsqueda.
- Utilizar procesador de texto para buscar palabras claves de un texto e identificar su zona de recurrencia.
- Reformular: del lenguaje cotidiano al lenguaje técnico.
- Inferir significados por la composición de palabras.
- Identificar acepciones de acuerdo con el contexto (equivalencias entre registros).
- Estimar la familia de palabras.
- Nombrar lo particular y lo general: clasificación, ejemplos.

Según el listado, se observa que se desarrollaron varias actividades, muchas de ellas fundamentalmente individuales, que se *“iban proponiendo dentro de estas tres líneas [...] tres momentos; el de inversión, el de acción y el de decisión” (entrevistado L)*. Según las diseñadoras de la experiencia, las devoluciones sobre las actividades marcaban hitos importantes que tienen que ver con poder generar una construcción de aprendizaje acerca de las estrategias que se iban desarrollando, la propuesta metacognitiva de análisis de cómo habían realizado, preguntas específicas donde se podía analizar cómo cada uno había desarrollado su actividad en particular. Por otro lado, también se propusieron actividades grupales, en la pretensión de generar aprendizajes con otros, ya no solo individualmente, para meterse en la realidad del otro y construir subjetividades en conjunto. Al mismo tiempo, se propusieron consiguas que apuntaran a la resolución de problemas sobre la temática de los residuos ambientales, y otras que apuntaban a la creación de contenido como campañas de concientización, la creación de propuestas puntuales y la difusión a través de redes sociales.

En el caso de la experiencia de *“Sí Sócrates Viviera”*, que fue la primera de las experiencias transmedia desarrollada por la escuela de Olavarría, estuvo más centrada en actividades y productos desarrollados desde las redes sociales. Se trabajó puntualmente con Instagram, Facebook, Snap y Twitter.



Imagen 53: captura de pantalla del Facebook del proyecto Si Sócrates Viviera.

Las consignas desarrolladas en las redes sociales tenían que ver con utilizar la figura de Sócrates para reflexionar sobre problemáticas actuales desde una perspectiva filosófica, motivando el análisis y la reflexión.



¡Sócrates camina en la ciudad y comparte lo que ve!

Sócrates está más conectado que nunca: camina por la ciudad de Olavarría, toma fotos, realiza publicaciones y le pregunta a los olavarríenses sobre las cuestiones que le preocupan: ¿Querés seguir los pasos de Sócrates? ¿Qué comentario en las redes le dejarían al filósofo?

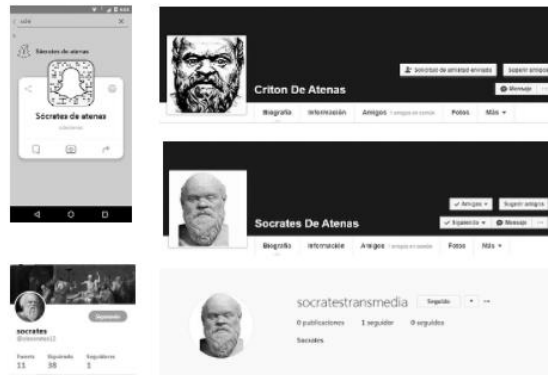


Imagen 54: Captura de pantalla del sitio web del proyecto Si Sócrates Viviera.

En la segunda experiencia, “Jóvenes y Construcción de lo Público”, se apostó a dar un paso más en cuanto al desarrollo de las actividades y producciones para los destinatarios. Si bien se siguió trabajando con la gestión de redes sociales, se hizo más foco en actividades que desarrollaran las competencias de producción y narrativas, desde la reflexión y creación de contenido. Como actividades de reflexión, crearon un Padlet público donde los alumnos podrán ingresar y dejar sus reflexiones sobre las temáticas trabajadas por el proyecto:



Imagen 55: captura de pantalla del Padlet del proyecto Jóvenes y Construcción de lo Público.

Como actividades de creación, se propuso la creación de una frase para agregar a una canción que hable sobre los jóvenes, la cual debían subir a un formulario de Google:



Imagen 56: captura de pantalla de la actividad audios transmedia del proyecto Jóvenes y Construcción de lo Público.

Por último, una sección dedicada a las redes sociales como complemento para el desarrollo y difusión de las producciones, tanto por parte de los alumnos, como las desarrolladas por el equipo diseñador de la experiencia.



Imagen 57: captura de pantalla del sitio web del proyecto Jóvenes y Construcción de lo Público.

Como puede apreciarse, las consignas escritas se presentan a los alumnos en forma de preguntas o temas a problematizar que vinculan lo escolar y lo extraescolar, que exigen elaborar respuestas o producciones de diferente nivel de complejidad desde consignas claras y específicas que apuntan a lograr la participación y creación por parte de estos. Como bien expresa Philippe Meirieu (1998) *“se trata de hacer que los saberes surjan de respuestas a preguntas verdaderas. Esto implica que el sujeto se reinscriba en los problemas vivos, fundacionales de los saberes humanos, e incorpore los conocimientos a la construcción de sí mismo”* (Anijovich y González, 2011, 92)

Por último, en el caso de #Orson80 las actividades se organizaron según niveles escolares (primario, secundario y educación de adultos), y según tareas y responsabilidades, proponiendo grupos de alumnos de 3 o 4 personas para realizarlas. En el nivel primario, se presentan actividades pensadas para dicho nivel, actividades que recuperan lo lúdico como estrategia para poner en juego los conocimientos aportados por el proyecto: *“¿Podría repetirse la escena de histeria generalizada en la actualidad con el predominio y la inmediatez de las redes sociales? ¿Qué estrategias emplearían los usuarios para chequear la veracidad de la noticia? ¿Cómo adaptaríamos la historia para los medios en la actualidad?”* ([Fuente documental](#)). A partir de dichas preguntas, la experiencia pretende generar productos literarios, artísticos y de no ficción elaborados por los alumnos-usuarios, para el debate y la reflexión sobre el impacto que tienen en la actualidad los medios electrónicos y la diseminación casi diaria de noticias falsas o fake news.

Actividades nivel primario

La novela La Guerra de los Mundos o su adaptación radiofónica pueden integrarse a la clase de primaria por varios caminos. Aquí exponemos sólo algunas ideas:

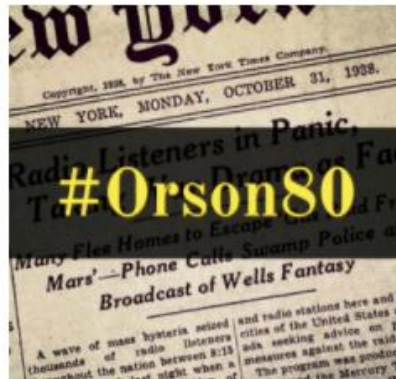


Foto: #Orson80 on Instagram

OPCIÓN 1: JUEGO DE MESA

Vos y tus amigos trabajan en el departamento de Juegos de Mesa de la compañía de juguetes MEXCORP. El gerente del sector les ha solicitado que inventen un juego de mesa alusivo a los 80 años del pánico generalizado que causó la adaptación radiofónica de La Guerra de los Mundos por Orson Wells la noche del 30 de octubre de 1938.

- Te proponemos que con tu grupo de compañeros produzcan un juego de mesa relacionado con la temática del episodio del 30 de octubre de 1938.
- Diseñen las instrucciones en un documento aparte.
- Inventen las piezas específicas (personajes, fichas, etc.) y el tablero en donde se jugará.



Foto:
<https://commons.wikimedia.org/wiki/>



OPCIÓN 2: JUEGO INTERACTIVO

Vos y tus amigos trabajan en el departamento de Ingeniería de la empresa VIDEOSOFF y tienen la responsabilidad de crear un videojuego para niños. El director de la empresa les ha pedido que lo realicen en homenaje a los 80 años del pánico generalizado que causó la adaptación radiofónica de La Guerra de los Mundos por Orson Wells la noche del 30 de octubre de 1938.

- El videojuego debe ser realizado íntegramente con Scratch.
- Debe contener un registro del puntaje del jugador.
- Los Sprites deben estar relacionados con la temática ALIEN.
- Los miembros del equipo deben diseñar las instrucciones en un documento aparte. Aquí sugerimos tener en cuenta las siguientes preguntas:

Imagen 58: captura de pantalla del sitio web del proyecto #Orson80

Para el nivel secundario, se proponen algunas actividades obligatorias que apuntan al análisis y reflexión sobre la novela La guerra de los mundos y su adaptación radiofónica por parte de Orson Welles el 30 de octubre de 1938, especialmente con relación al concepto de noticias falsas, hoax y posverdad. También se proponen actividades optativas, con una propuesta de trabajo de expansión transmedia alojada en otro sitio creado especialmente para ser navegado

por los estudiantes: [Orson80 \(google.com\)](https://www.google.com/search?q=Orson80). Lo interesante de las actividades optativas que propone #Orson80, y siguiendo el concepto de consignas auténticas, es justamente poder generar la capacidad de elegir de los alumnos y al mismo tiempo ampliar y profundizar el contenido desde la perspectiva y sus propios intereses, contribuyendo a las expansiones de la experiencia.

Nivel secundario

CONSIGNA OBLIGATORIA

Los alumnos se dividen en grupos de 3 o 4 personas para realizar las siguientes actividades y distribuirse tareas y responsabilidades:

1. Cada grupo trabajará en un tablero de Pinterest que utilizará para reunir sus producciones. Por lo tanto, cada miembro del grupo necesita:

1. Crearse un perfil en [Pinterest](https://www.pinterest.com).
2. Generar un tablero colaborativo al que sume a los otros miembros del grupo.
3. Darle un nombre al tablero del proyecto (Orson80, HGWells, Wells&Welles, etc.)

2. La consigna aquí es que los alumnos se introduzcan lentamente en la temática del proyecto:

- Investiguen sobre el escritor H. G. Wells y su novela La Guerra de los Mundos.
- Escriban un breve resumen de su biografía y una reseña del relato que estructura su novela.
- Elijan dos imágenes, una que represente al escritor y otra que represente la historia que se cuenta en La guerra de los mundos.

El resultado de la indagación debe publicarse en el tablero creado para tal fin para luego realizar una puesta en común general.

A partir de la lectura de diversos artículos y videos reflexionamos en clase sobre la novela La guerra de los mundos, y posteriormente sobre su adaptación radiofónica por parte de Orson Welles el 30 de octubre de 1938, especialmente en relación al concepto de noticias falsas, hoax y posverdad.

Debatimos sobre la importancia de filtrar contenidos y chequear las fuentes de la información que consumimos en todos los ámbitos.

ACTIVIDADES OPTATIVAS

La propuesta de trabajo de expansión transmedia para nivel secundario se halla alojada en otro sitio creado especialmente para ser navegado por los estudiantes. Te pedimos que visites el siguiente link:

[Imagen 59: captura de pantalla del sitio web del proyecto #Orson80](#)

En resumen, lo interesante de las diferentes consignas propuestas por #Orson80 y las demás experiencias en general, es la vinculación entre la realidad y la ficción, lo curricular y lo extraescolar, así como propuestas para utilizar diferentes tipos de herramientas, tecnologías y lenguajes para la elaboración de las producciones y la creación por parte de sus destinatarios, y sean ellos quienes definan qué tema o herramienta utilizar en función de su preferencia. Hubo mucho de trabajo con diversidad y de fomentar procesos de metacognición y *“autonomía para que tomen sus propias decisiones y después la negociación, que implica el trabajo cooperativo [...] hubo coproducción de criterios, trabajo cooperativo, enseñanza entre pares” (entrevistado M)*.

Como aporte al esquema de diseño de narrativas transmedia educativas propuesto:

A modo de ampliar y enriquecer la mirada sobre la propuesta de los diferentes entramados y sus componentes, se considera oportuno presentar una [planilla como esquema para el diseño de narrativas transmedia en clave educativa](#), que ponga la mirada en las dinámicas escolares y extraescolares, para atender a la diversidad de intereses, competencias y contextos culturales como los encontrados en las experiencias investigadas. Como ya se aclaró, los ejes se proponen en base a los casos recabados y las recurrencias en cuanto a las principales decisiones de diseño implementadas en cada una de ellas.

4.3. Aprendizaje y Multialfabetización

La descripción y el análisis realizado en el capítulo anterior sobre el esquema tentativo para abordar el diseño de un proyecto transmedia en clave educativa, que recupere tanto las dinámicas escolares como extraescolares, nos permite arribar a otro de los grandes propósitos de esta investigación que es el que indaga sobre los aprendizajes generados en las diferentes narrativas transmedia analizadas y los procesos de multialfabetización desarrollados.

Se comenzará analizando algunos conceptos centrales que nos permitirán comprender al aprendizaje desde el contexto y la realidad contemporánea en el cual se circunscribe las diferentes experiencias seleccionadas, algunas perspectivas teóricas y conceptos sobre el aprendizaje que resultan pertinentes para pensar la construcción del conocimiento en relación con las tecnologías como los llevados a cabo en los diferentes proyectos. Ello llevará a analizar el concepto de aprendizaje autorregulado, como el proceso en el que los estudiantes o destinatarios en general de cada una de las propuestas analizadas activan y mantienen cogniciones y conductas que desde las diferentes actividades, producciones o tareas los orientaron al logro de sus metas (Zimmerman, 2000). Finalmente, la propuesta de algunas derivaciones didácticas en términos de categorías analíticas, que puedan servir de herramienta para comprender los aprendizajes generados en contextos de alta disposición tecnológica como los que se promueve en los escenarios o territorios transmediáticos generados por las experiencias, así como algunas ideas desde el aspecto del diseño de NT para pensar esos aprendizajes.

Por último, recuperar el concepto de multialfabetización para el diseño de narrativas transmedia educativas, entendiendo por éste al proceso en tránsito (en término de trayecto o camino) llevado a cabo en las diferentes experiencias analizadas a partir de diferentes procesos, en términos de propuesta, para dar cuenta de los multi alfabetismos generados: los procesos de recepción, participación y producción, con sus respectivas competencias y habilidades, a los que se le suma de forma transversal la reflexividad del ser transmediado como propuesta de competencias que acompaña todo el proceso; así como otras posibles habilidades y competencias propias de la sociedad del siglo XXI, que también se proponen como complemento en pos de la promoción de los multialfabetismos encontrados en las NT investigadas, para en términos de Lankshear y Knobel (2007) poder focalizar la atención en la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social, más allá de las habilidades instrumentales de utilización de las distintas tecnologías, que permiten mantener un diálogo con las alfabetizaciones que no suceden en la escuela y se desarrollan en contexto informales, mediático y socioculturales, como sucede en los diferentes proyectos.

4.3.1. El aprendizaje y sus desafíos contemporáneos

4.3.1.1. Contexto, tecnologías y aprendizaje

Vivimos en un contexto de gran vertiginosidad, desarrollos tecnológicos continuos y cambios acelerados que proponen constantemente nuevos desafíos. En su libro “La humanidad aumentada. La administración digital del mundo” (2017), Sadin postula la “administración algorítmica del mundo”, es decir, la voluntad de dominio de la determinación algorítmica de la existencia como indicios de una mutación antropológica acarreada por la digitalización global de la existencia y la universalización progresiva de dispositivos basados en inteligencia artificial capaces de autoaprendizaje y de “decisión autónoma” (2017, p. 154). Fenómenos de Big Data, Internet de las cosas, machine learning, inteligencia artificial, entre otras tendencias tecnológicas dan cuenta de la vertiginosidad del desarrollo tecnológico. Y ello nos ubica en escenarios atravesados por una constante incertidumbre y complejidad (Lion, 2020). Como señala Morin (1990):

La complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo. [...] Es enorme, está fuera de toda norma, escapa, en última instancia, a nuestros conceptos reguladores, pero podemos tratar de gobernar al máximo a esa regulación. (p. 146).

En este contexto de complejidad, la incertidumbre y la duda promueven la necesidad de aprender a navegar en incertidumbres desde archipiélagos de certeza. La incertidumbre no se elimina, se negocia. Por ello, se debe enseñar principios de estrategia que permitan enfrentar lo inesperado, lo incierto y los riesgos, para modificar su desarrollo en virtud de informaciones adquiridas en el camino (Morin, 2016).

Como pústula Lion (2020), estas dudas e incertidumbres contemplan dimensiones de lo social, económico, político, epistemológico, cultural, y educativo, y nos vincula con la provisionalidad del conocimiento y la interpelación de cualquier tipo de determinismo, como el tecnológico (Álvarez Revilla, 1993) que explica que las sociedades progresan gracias a los avances tecnológicos. Dicho discurso ofrece una visión, quizás, un poco ingenua de las tecnologías asociadas a la innovación, sobre todo la vinculada a los descubrimientos de los jóvenes (start ups, spin off, etc.). Por ello aparece otra visión más ligada a la tecnoddependencia, a las tecnologías como disciplinamiento y control social (Deleuze, 1992), que postula mundos distópicos y algoritmos que quitan autonomía, así como subjetividades no emancipadas y dependientes. Ambas son visiones antagónicas que ocultan los vaivenes y las complejidades en nuestros escenarios contemporáneos (Lion, 2020).

Las tecnologías de la información, la comunicación y digitales¹⁷ forman parte de los escenarios contemporáneos que redefinen e impactan en las relaciones cotidianas de las organizaciones, la gestión de la información, la construcción del conocimiento y la percepción, así como el vínculo con el espacio y el tiempo, entre otros aspectos (Dieser, Sanz y Zangara, 2020), poniendo en crisis la transmisión del conocimiento, cuestionando el conocimiento

¹⁷ Comúnmente, la definición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) suele referirse a lo “dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes” (Cobo Romani, 2009, p. 312), y no tiene en cuenta a las tecnologías emergentes como realidad virtual, realidad aumentada, internet de las cosas, inteligencia artificial, entre tantas otras. Por este motivo se recupera el término “tecnologías digitales” propuesto por las autoras para abarcar tendencias y desarrollos que exceden las TIC.

inmutable de las ciencias y abriendo otras concepciones en las cuales la incertidumbre y la complejidad tienen un papel importante para interpretación y la comprensión de la realidad científica y social (Lion, 2020).

Los cambios en el conocimiento científico, en el pensamiento, la cultura, el arte y la sociedad en sus estructuras materiales e institucionales, y sus formas de organización y de expulsión (Sassen, 2015), han modificado los modelos de familia y las maneras de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones, marcando la necesidad de revisar las certezas que hemos ido construyendo, apareciendo nuevos conceptos como el de humanidad aumentada (Sadin, 2017; Baricco, 2019) que empieza a dar cuenta de hibridaciones entre lo humano y lo artificial. Lo esencial de nuestro tiempo es el estar viviendo lo que denomina “el pasaje de la revolución digital al advenimiento de una antropología” (Sadin, 2017, p. 37). Ya no se trata solamente de una extensión de la digitalización a todos los niveles de la realidad, ni un proceso incesante de aumento exponencial de la capacidad de almacenamiento y velocidad de procesamiento de datos por parte de las computadoras, ni de la posibilidad de interconexiones infinitas en tiempo real. Se trata más bien de la emergencia de dos aspectos antropológicos fundamentales: por un lado, la paulatina aparición y universalización de sistemas expertos diseñados para el autoaprendizaje, capaces de “tomar decisiones” por fuera de la voluntad humana e inasequible para cualquier sujeto individual o colectivo; y por otro lado, el advenimiento de una nueva subjetividad “que mezcla de manera cada vez más estrecha, los cuerpos y la potencia deductiva de los procesadores según un orden de ‘doble fuente cognitiva” (p. 84) y la instauración “de una antropología que combina íntimamente inteligencia humana y artificial, ya no en el marco de coyunturas individuales o colectivas excepcionales, sino para un número de secuencias cada vez más extensas de nuestra cotidianidad” (ibíd.). Los cambios en las posturas corporales en relación con la tecnología, la generalización progresiva de un “cuerpo interfaz” (Sadin, op. Cit.), los avances de la dataficación, la inteligencia artificial, la robótica y la digitalización nos plantean nuevos desafíos en relación al control social (Deleuze, 1992) y nuestra autonomía. Asistimos a una automatización en nombre de procesos económicos-políticos que habilita ciertas evoluciones tecnológicas que construyen una simulación de progreso que producen incansablemente efectos más incisivos en nuestras existencias.

A grandes rasgos, vivimos en una sociedad que parece de libertad, pero en realidad controla todo lo que hacemos y decimos a través del “panóptico digital” que no tiene tolerancia por el aburrimiento y promueve la desaparición de la otredad y las diferencias (Han 2018, 2015). Una sociedad de las hipermediaciones (Martín-Barbero, 2013) donde “las mediaciones tecnocomunicativas que experimentan los jóvenes a través de los nuevos artefactos tecnológicos, permiten establecer novedosas relaciones con la lectura y la escritura y, en consecuencia, con el conocimiento. Estas formas chocan con las que ha venido fomentando la escuela moderna y ahora aparecen cuestionadas por los adolescentes” (Martín-Barbero, 2009: 15). Ello aparece claramente en los destinatarios de las diferentes experiencias investigadas: *“nos decían que lo que aprendían en la escuela no tenía nada que ver con lo que sucedía afuera, marcaban fuertemente esta cuestión del saber escolar o lo estrictamente escolar/disciplinar y otra cosa es lo que se exige o se espera afuera”* (entrevistado V). Dicho aspecto permite comprender que la sociedad contemporánea en la que se enmarcan los diferentes proyectos, es una sociedad donde las manifestaciones colectivas han dado lugar a la “convergencia mediática” (Jenkins, 2008) y la hipercomunicación donde las relaciones se reemplazan por conexiones (Han,

2018b). Es en esa sociedad y en ese contexto donde se deben generar los intersticios y los márgenes de acción para entender qué ocurre con los aprendizajes actuales (Lion, 2020) como los llevados a cabo en cada una de las experiencias transmedia analizadas y los posibles procesos de multialfabetización implementados.

4.3.1.2. Los aprendizajes generados desde algunas perspectivas y conceptos

Si se parte, siguiendo a Scolari (2013), de una definición tradicional de transmedia storytelling, como un relato que se cuenta en muchos medios y plataformas con la complicidad de los prosumidores, se podría imaginar un proceso de aprendizaje donde las diferentes narrativa analizadas -ya sea desde la experiencia del Gurí viajero y las vivencias del personaje de Sarmiento en la Guarida del Tigre, los juegos inmersivos de la experiencia de Ultimátum y El hombre codificado, o las vivencias filosóficas de Sócrates, las experiencias de los jóvenes sobre la política y lo publicó en la escuela de Olavarría y la aventura transmedia de #Orson80 en su viaje a la noche del 30 de octubre de 1938 en clave 2.0.- trabajaron en el aula (física o virtual) y fuera de ella a través de diferentes lenguajes y soportes mediáticos dando relevancia a la participación y la producción de contenidos a cargo de los estudiantes, o lo que podría llamarse el paso de los contenidos generados por el usuario a los contenidos generados por los estudiantes en su rol de prosumidores (Scolari, 2013).

Si bien el autor da muchas relevancias a los aprendizajes que los jóvenes construyen con y desde los medios fuera del aula, también reconoce que:

Esos conocimientos y prácticas deberían ser retrabajadas y complementadas en el circuito formal. Si algo nos enseñan las narrativas transmedia es que el mundo de la industria y la cultura de los fans, si bien tienen lógicas diferentes y a menudo opuestas, también se necesitan mutuamente. De la misma manera, la educación transmedia necesita de ese intercambio entre lo que pasa con los medios fuera de la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro del aula (Scolari, Lugo Rodríguez, Masanet, 2019: 130).

En este sentido, y retomando uno de los objetivos de la tesis, se propone indagar sobre los aprendizajes generados en las diferentes NT investigadas a partir de algunos conceptos y aportes teórico-conceptuales del aprendizaje en contextos de mediación tecnológica, entendiendo que los modos de aprender se han visto interpelados por las tecnologías (Lion, 2020).

Según Lion (2017), los procesos de apropiación del conocimiento son complejos debido a varios factores: el aprendizaje no es automático; es multidimensional y se desarrolla en el largo plazo; se enseña con la intencionalidad de provocar aprendizaje pero son procesos diferentes (Fenstermacher, 1989); lo que se sabe suele ser resistente a nuevas comprensiones; la transferencia de los conocimientos aprendidos en un contexto y aplicados en otro contexto y a otra situación no resulta sencilla y requiere de generar procesos de abstracción que la posibiliten; es importante el deseo por aprender, deseo epistemofílico y condiciones contextuales propicias para el aprendizaje.

Por este motivo, se recuperará el aprendizaje desde algunos conceptos de las corrientes teóricas que resulten más significativos para las preguntas que orientan esta investigación. Se partirá de la perspectiva cognitiva como marco teórico y conceptual para abordar los conceptos de pensamiento visible, asociación y conexiones, cognición ampliada o distribuida, aprendizaje invisible, ubicuo, lúdico, entre pares y colaborativo. Cada uno de estos conceptos nos permitirá profundizar sobre algunos aspectos del aprendizaje que permitan describir y analizar las NT estudiadas.

Cabe aclarar, que no se pretende realizar una presentación exhaustiva de las teorías del aprendizaje, sino recurrir a las mismas como un norte para mirar las producciones y la construcción del conocimiento realizado por los destinatarios de las experiencias. La siguiente figura, resume lo que se detalla a continuación.

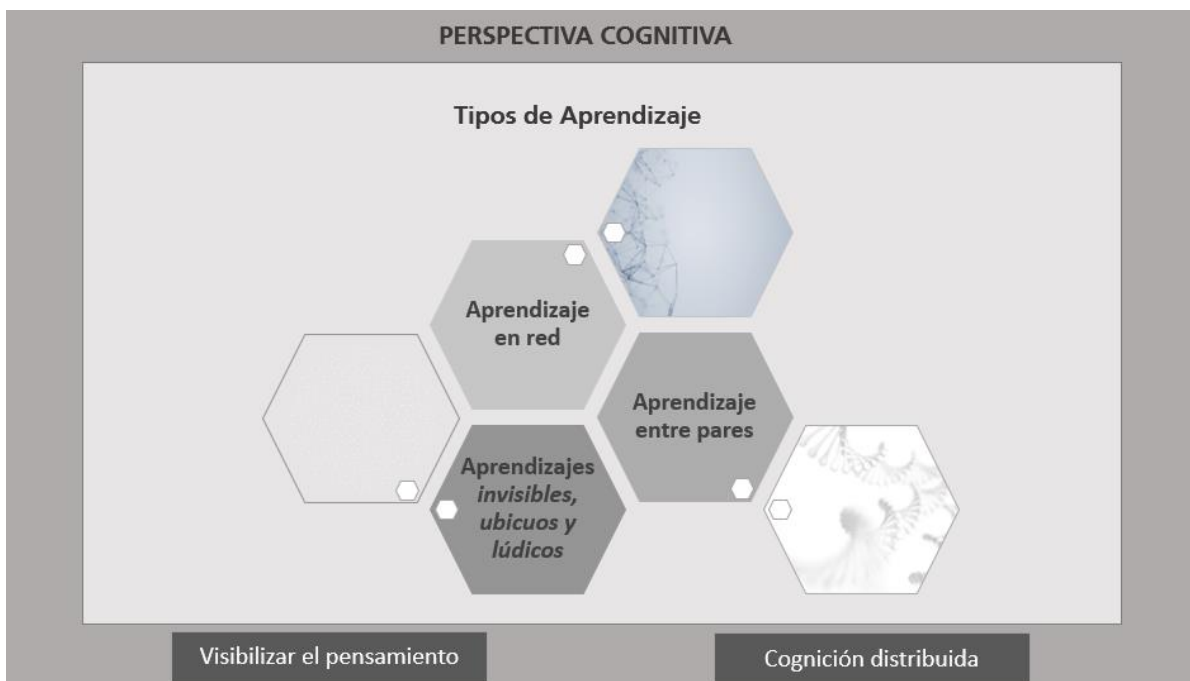


Figura 2: Aprendizajes generados. Elaborada por la autora

Perspectiva cognitiva

Las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje proporcionan nociones y/o herramientas que permiten pensar la vinculación entre el diseño de NT con fines pedagógicos como los proyectos investigados, las producciones y coproducciones generados por los destinatarios de estas y el conocimiento propiamente dicho. El cognitivismo es una corriente que nos permite reflexionar sobre el pensamiento y la comprensión en las instituciones educativas, en tanto se ocupa de problematizar las situaciones educativas que propician conocimiento generador:

No se trata de las transmisión de saberes descontextualizados, sino de la toma de decisiones acerca de qué enseñar y cómo enseñar para lograr un aprendizaje

contextualizado, que le dé lugar a los estudiantes para poner en juego sus intereses, sus conocimientos previos y su propia producción de contenidos ([fuente documental](#)).

En términos de Perkins (1992), el conocimiento “que no se acumula, sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándoles a comprender el mundo y a desenvolverse en él” (p.18). Lo importante para esta perspectiva no es simplemente acumular información, sino poder vincularla con la realidad a partir de acciones concretas, generadas por aquello que se aprendió. No se trata de un “hacer por hacer” sino de producir entendimiento y por ello resulta pertinente para reflexionar sobre lo que aprenden los jóvenes cuando participan y producen en el marco de una narrativa transmedia educativa. Dicha perspectiva nos permite focalizar en los aprendizajes profundos, centrados en el desarrollo de la comprensión a través de procesos más activos y constructivos (Ritchart, Church, Morrison, 2014) que permite alejarnos del saber más técnico y el aprendizaje superficial que se basa en memorizar y recurrir a prácticas rutinarias. Ello otorga a los destinatarios de los casos investigados la posibilidad de pensarse como sujetos protagónicos y activos, que llevan adelante tareas, actividades y producciones que dan cuenta de comprensión que visibilizan su pensamiento.

Como explicita Maggio, (2018), necesitamos entender la cognición porque necesitamos conocer y comprender a los sujetos que se educan y los procesos que ponen en juego para aprender, para en función de ello:

Crear propuestas que incluyan esa comprensión en su diseño para que nuestras prácticas se orientan con claridad pedagógica hacia aquello que buscamos favorecer. También porque necesitamos ir más allá de las modas que no siempre elegimos. Necesitamos comprender aquello que está detrás de la nueva tendencia, entender su alcance para nuestras prácticas cotidianas en las aulas y resignificarlas de modo tal que nos ayuden a hacer realidad las finalidades educativas (p. 27 y 28).

En este sentido, se considera que las diferentes NT investigadas se presentan como propuestas, ideadas desde el diseño para “*desarrollar diferentes procesos cognitivos*” ([fuente documental](#)) que son puestos en juego por los destinatarios: desde buscar, comprender y analizar diferentes conceptos o temáticas, elaborar y diseñar piezas gráficas y apropiarse de herramientas digitales para elaborar sus producciones, hasta reflexionar sobre problemáticas y divulgarlas, así como producir fragmentos narrativos y pensar estrategias para participar y colaborar con y entre otros.

Ello se refleja, por ejemplo, en la estructura de las etapas del proyecto de “Si Sócrates viviera” de la escuela de Olavarría, donde el eje de la propuesta está pensado desde los procesos cognitivos que se buscan desarrollar:

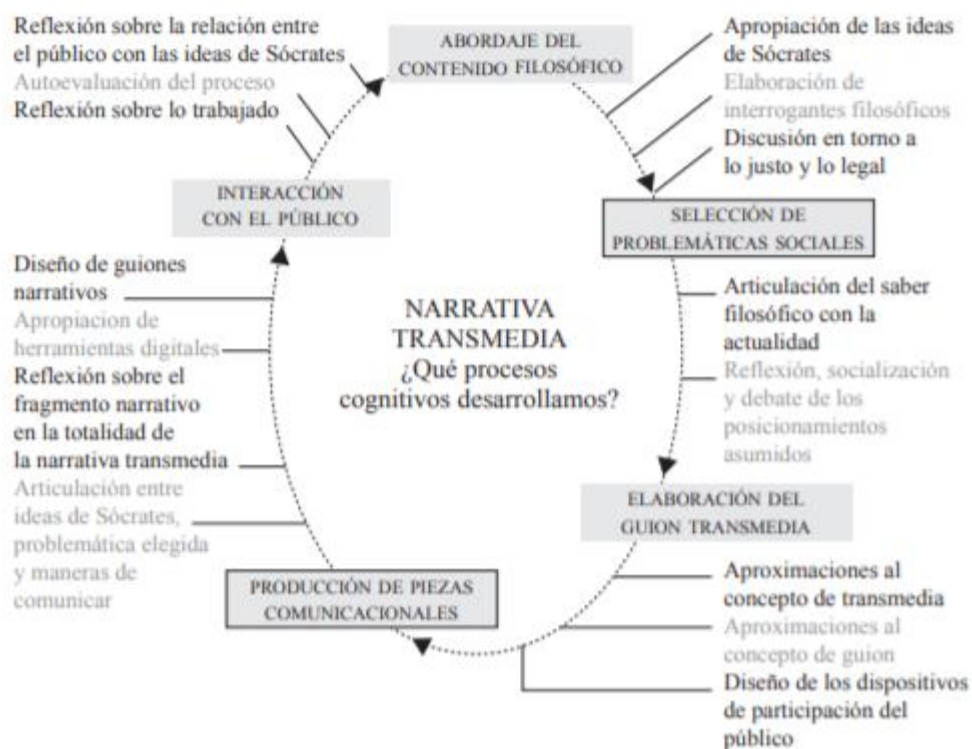


Imagen 60: captura de pantalla de las etapas del proyecto Si Sócrates Viviera. Elaborado por Murgia y Alonso (2018) en Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina.

Como puede apreciarse en la captura de imagen, el proyecto ofrece varias aristas para la reflexión filosófica sobre el universo narrativo seleccionado, centrado en la figura de Sócrates y la posibilidad de recrear su pensamiento para contribuir a las expansiones, así como la posibilidad de crear algo nuevo a partir de lo dado, dando lugar al desarrollo de propuestas que contribuyen al desarrollo de procesos cognitivos que visibilizan el pensamiento y el aprendizaje. El mismo enfoque fue aplicado en el segundo proyecto de la escuela de Olavarría, “Jóvenes y Construcción de lo Público”, solo que desde una temática o universo narrativo diferente.

De igual forma, la apuesta por crear propuestas que contribuyan a la promoción de procesos cognitivos también se hace evidente en los proyectos de la Guarida del Tigre, Ultimátum, el Hombre codificado y #Orson80, en tanto diseñan NT con fines educativos que van más allá de acumular simplemente información y apuestan fuertemente a la generación y producción de conocimientos por parte de sus destinatarios para poder vincularlos con la realidad a partir de acciones concretas, generadas a partir de aquello que se aprendió:

Lo que nos interesaba de la narrativa transmedia es pensar la expansión, pero no en términos únicamente de la producción de los estudiantes, sino la expansión en términos de poner en diálogo la producción de la escuela con la comunidad [...] lo que nos interesa en esa expansión es que eso que ellos van a contar pueda estar situado en el contexto concreto de los estudiantes (entrevistado V).

Lo que nos interesa desde la Educación justamente también es eso, no solo recuperar un fenómeno narrativo que hace que esa experiencia tenga condiciones de relevancia en cuanto a la estructura, sino que además la condición transmedia o la característica que tiene que ver con la co-creación (entrevistado L).

Uno de nuestros objetivos también era crear, desarrollar, amplificar y aumentar toda la información, que era como tirar una punta en el Webisodio y que se profundice todo el contenido del portal Aprender [...] los Webisodios son interactivos [...] Por eso el Webisodio repito, como excusa narrativa y como puerta de entrada a un contenido que vos podrías profundizar después (entrevistado C).

Pensamiento visibilizado

La propuesta de visibilizar el pensamiento se presenta como una categoría central para el análisis de las diferentes experiencias analizadas. Según Ritchart, Church & Morrison (2014), hacer visible el pensamiento se refiere a las estrategias y procesos de pensamiento que los estudiantes utilizan para construir una comprensión profunda sobre el fenómeno estudiado. Esta visibilidad aparece al momento de llevar adelante tareas y actividades que les permiten pensar y promueven una variedad de tipos de pensamiento que, al involucrarse, los ayuda a desarrollar su comprensión: “para desarrollar la comprensión sobre un tema, hay que involucrarse en una auténtica actividad intelectual. Esto significa resolver problemas, tomar decisiones y desarrollar nuevas comprensiones utilizando los métodos y las herramientas de la disciplina” (Ritchart, Church & Morrison, 2014:45).

Visibilizar el pensamiento nos permite ver qué es lo que los estudiantes y/o destinatarios de las propuestas seleccionadas comprenden y cómo lo comprenden, obteniendo evidencias de sus ideas para entender aquello que saben o no saben. Existen tres grandes prácticas que pueden hacer visible el pensamiento: cuestionar, escuchar y documentar. Cuestionar: aparece al formular buenas preguntas y al despertar el interés y la curiosidad, ya que las preguntas constructivas facilitan y aclaran el pensamiento y permiten construir comprensión. Escuchar: se asocia a la Pedagogía de la escucha que pondera el trabajo grupal que permite involucrarse con los demás, así como hacerse eco de estas, lo cual se aplica mucho en el trabajo en grupo como estrategia de aprendizaje. Y documentar: permite dar cuenta del proceso de aprendizaje, no solamente desde la observación sino también desde la interpretación y el compartir sobre el proceso, permitiendo volver sobre lo trabajado para hacer nuevas preguntas (Ritchart, Church & Morrison, 2014). Con relación a los objetivos de esta tesis y siguiendo los postulados de Lugo Rodríguez (2015), se considera que pueden presentarse otras tres grandes prácticas que se ponen en juego y dan cuenta de la visibilización del pensamiento, como lo son los procesos (y sus competencias) de recepción, producción y participación que serán analizados en detalle en la siguiente sección sobre los procesos de multialfabetización.

De todas maneras, y volviendo a la definición de los autores (2014), visibilizar el pensamiento en el caso de las diferentes experiencias transmedia investigadas, puede ser explicado -en un mayor o menor dominio- por parte de las audiencias desde ocho tipos de pensamiento que, según los autores, se ponen en juego y permiten la comprensión y un

verdadero aprendizaje: 1) Observar de cerca y describir que hay ahí; 2) Construir explicaciones e interpretaciones; 3) Razonar con evidencia; 4) Establecer conexiones; 5) Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas; 6) Captar lo esencial y llegar a conclusiones; 7) Preguntarse y hacer preguntas; 8) Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie. Las producciones que realizan los estudiantes en el contexto escolar en el marco de las experiencias constituyen una estrategia eficaz para hacer visible el pensamiento, pues en ellas quedan “rastros” o “indicios” del mismo. Estos diferentes tipos de pensamiento son los que se ponen en juego al momentos de realizar las diferentes actividades y producciones que realizan para el desarrollo de las expansiones. Son los propios docentes y/o diseñadores de las experiencias, los que a partir de las entrevistas dan cuenta de este proceso: *“hubo un montón de aprendizajes, inspiración, motivación, mucha curiosidad [...] Lo auténtico y lo que circula por fuera del universo escolar les resulta muy significativo también”* (entrevistado M).

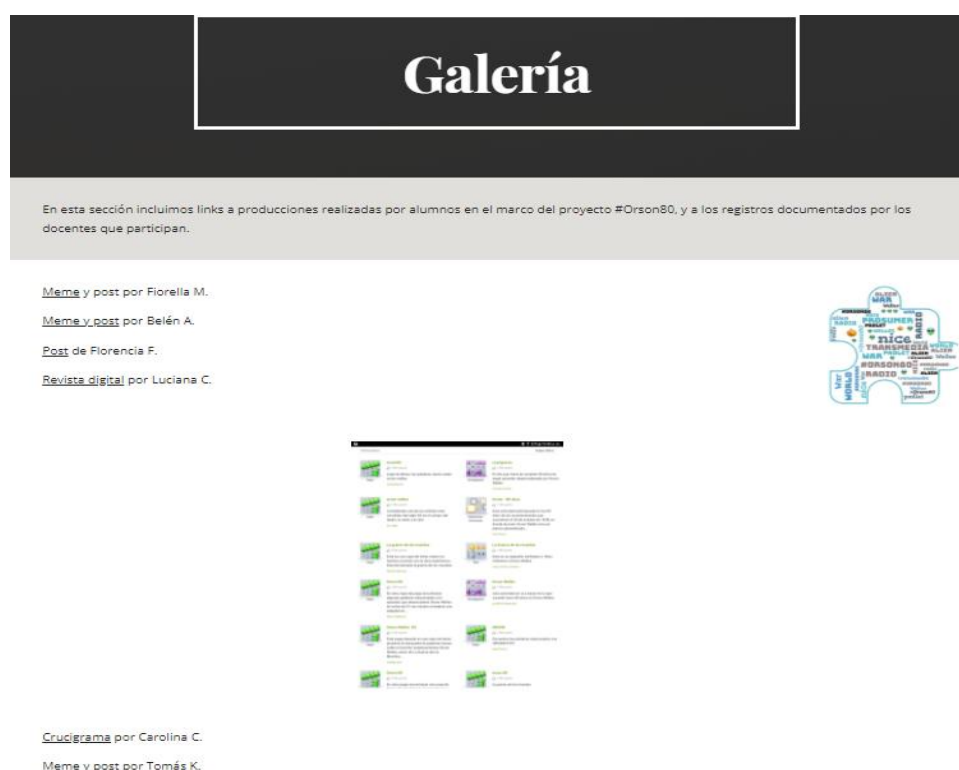


Imagen 61: captura de pantalla de las actividades de la galería del sitio web del proyecto #Orson80.

En la galería del sitio web del proyecto #Orson80, por ejemplo, pueden verse algunas de las producciones que visualizan el pensamiento y los procesos de producción y difusión que se fueron generando.

Lo mismo con las actividades generadas en el marco de la experiencia de la escuela de Olavarría, “Si Sócrates Viviera”, en término de piezas comunicacionales desde videos y animaciones.



Una vida apasionante ¡Descubriala!

En esta animación realizada en VideoScribe te contamos los aspectos centrales de la vida de Sócrates: su familia, la guerra, su pasión por enseñar y los últimos días de su vida.

¿Qué aspecto te parece más llamativo? ¡Dejanos tu comentario!

Este video fue realizado por: Agustina Bocchio, Brisa Pireta, Paula Gutierrez, Valentina Tavez y Karen Victorero.



¡Un llamado para salvar a Sócrates!

Crítón decide llamar a Sócrates para convencerlo de escapar del tribunal que lo condenará a la muerte. ¡Si te perdiste parte de la historia mirá este [video](#)!

El amigo del filósofo habla de la justicia en la Argentina y pone de ejemplo la despenalización de la Marihuana.

¿Lograrás cambiar la opinión de Sócrates? ¿Qué opinás de la decisión del filósofo?

Realizado por: Ana Laura Accoto, Micaela Sala, Paloma Delatorre, Erika Gonzalez y Ángela Nuñez.



¡El partido Socratiata reclama tu voto!

En las próximas elecciones hay un nuevo candidato a intendente por la ciudad de Olavarría. ¡Si, advínstelo! Sócrates lanzó su plataforma y espera que lo votes.

¿Qué te parecen las propuestas del filósofo? ¿Estás de acuerdo? ¿Qué otras agregarías?

Si te interesó la plataforma política no dejes de ver también su [presentación](#) y seguilo por las [redes sociales](#).

Realizado por: Nicolás Auteri, Francisco De La Vega, Bruno Lurber y Lautaro Suarez.

Imagen 62: captura de pantalla de las actividades generadas por los estudiantes para el proyecto Si Sócrates Viviera

De la misma forma, con las actividades realizadas en el cuaderno de viaje en la experiencia de la “Guarida del Tigre” y su intención de articular lo analógico con lo virtual (que se analizará más adelante); las actividades en el marco del juego de realidad alternativa de Ultimátum para promover el juego de roles y la toma de decisiones sobre las problemáticas de los residuos ambientales, así como en las actividades de la experiencia de “El hombre codificado” presentadas en la Plantilla para el diseño de expansiones¹⁸, desde consignas donde se detallan

¹⁸ Ver online: <https://sites.google.com/view/orson80transmedia/fundamentaci%C3%B3n/plantilla-para-expansiones?authuser=0>

los diferentes aspectos o elementos que se consideran para el trabajo: los ejes de trabajo, la fundamentación, los interrogantes y los objetivos, entre otros.



Imagen 63: captura de pantalla del cuaderno de viaje de la experiencia La guarida del Tigre

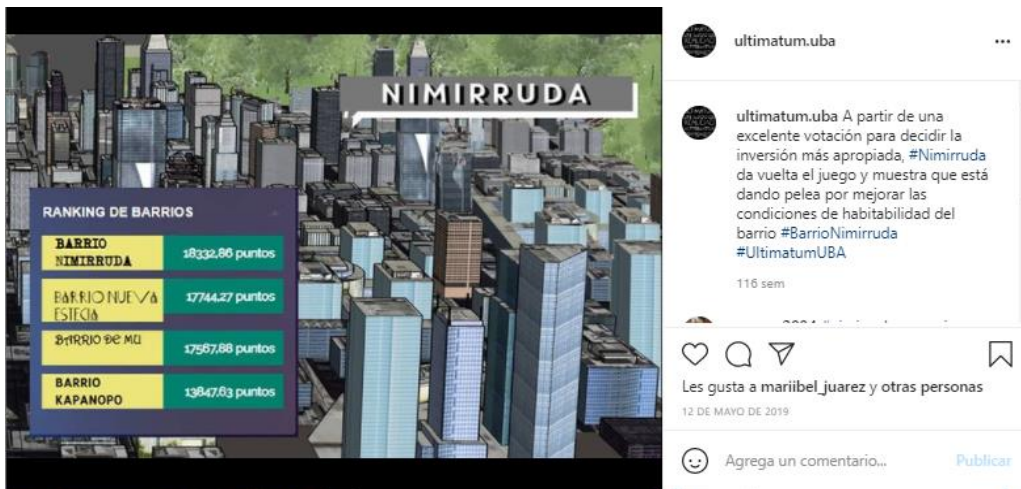


Imagen 64: captura de pantalla de la actividad de votación sobre decisiones de inversión más apropiada para los barrios del proyecto Ultimátum

Plantilla para el diseño de expansiones*

TÍTULO:	El rol docente: De tatuados e tatuadores
AUTOR/XS:	Paola Dellepiane, Melanie Migel y Cecilia Cancio
EJES DE TRABAJO : Línea temática elegida: a. Tatuajes visibles e invisibles / Inscripciones. b. El mundo hipertecnologizado. c. Discriminación. d. Otra: _____	Tatuajes visibles e invisibles / Inscripciones con base en el prólogo al prólogo del libro El hombre ilustrado.
FUNDAMENTACIÓN: Dos o tres párrafos que justifiquen la elección del tema de la expansión y expliciten el vínculo con el espacio curricular propio de trabajo en el aula o la disciplina de desempeño profesional. ¿Cuál es el contenido a trabajar? ¿Cómo se vincula desde lo curricular/ disciplinar con #ElHombreCodificado?	Pensamos trabajar en espacios de formación docente inicial, dentro del campo de la práctica, reflexionando acerca de las huellas (tatuajes) que llevamos impresas a partir de la autobiografía escolar, y de la potencia de traerlas a la luz. Consideramos que una buena conexión conceptual tendría que ver también con lo que Jackson llama "enseñanzas implícitas". Si nos preguntamos "¿qué enseñamos cuando enseñamos?", podríamos cambiar de perspectiva y reflexionar con los estudiantes (futuros docentes) acerca de las huellas (tatuajes) que, como docentes, dejamos en nuestros estudiantes. ¿Son las que quisiéramos dejar? ¿Cómo nos damos cuenta/las hacemos visibles? ¡Todo un desafío! Tenemos la oportunidad y la responsabilidad de ser cuidadosos/as con los tatuajes que dibujamos. Pensamos abordar el tema de los tatuajes como huellas tanto desde el punto de vista del estudiante como del docente, de los tatuadores y los tatuados, entendiendo que tanto docentes como estudiantes tatúan y son tatuados en su paso por las aulas..
INTERROGANTES: Preguntas disparadoras que motivarán la reflexión y el trabajo propio y/o de lxs alumnxs. Dos o tres interrogantes que	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo llegamos a tener huellas o tatuajes? ¿Cómo nos damos cuenta de que tenemos esas huellas? • ¿Cómo se hacen visibles o "cobran vida" (para nosotros y para el resto)? ¿Qué hacemos con ellas? ¿se pueden borrar?

Imagen 65: captura de pantalla de la planilla de actividades del proyecto El hombre codificado

A grandes rasgos, a partir de las diferentes imágenes puede observarse cómo los diferentes tipos de pensamientos descritos anteriormente son puestos en juego en cada una de las experiencias, ya sea para observar y describir lo que ven, como para construir explicaciones e interpretaciones que les permitieron llevar a cabo procesos de resolución de problemas, establecer conexiones entre los conceptos, presentar diferentes puntos de vista, hacer preguntas, cuestionarse, y arribar a conclusiones. Cada uno de estos procesos y prácticas, da cuenta de los procesos cognitivos puestos en juego que hacen visible el pensamiento.

Cognición distribuida

El concepto de cognición distribuida resulta interesante para pensar los aprendizajes de las narrativas transmedia investigadas. Como bien explican Cope y Kalantzis (2009), la cognición ha sido siempre algo distribuido pero: “la inmediatez, vastedad y navegabilidad del conocimiento hoy en día lo ponen tan a la mano, tan accesible mediante los dispositivos digitales, que podemos hablar sin problemas de que estos dispositivos se han convertido en una extensión de nuestra mente” (p.13). En la era de la computación ubicua el conocimiento está al alcance de la mano porque está en el dispositivo que la persona lleva en su mano. Pero la clave no está en la lógica o las especificaciones técnicas de los dispositivos tecnológicos, sino en las nuevas formas en que el significado se hace accesible, se crea, se almacena y se distribuye.

El concepto de inteligencia distribuida (Pea, 2001) propuesto por el cognitivismo explica que la cognición humana óptima no ocurre con un individuo aislado, sino a partir de la presencia y ayuda de instrumentos o de otras personas. Con ello el autor nos quiere decir que “los recursos que dan forma a la actividad y la hacen posible, están distribuidos en configuraciones entre las personas, los entornos y las situaciones”. (Pea en Salomón, 2001:78). Esta idea de la inteligencia distribuida se opone a la idea de una inteligencia “solitaria”, dando cuenta que en cada situación se llevan adelante las actividades necesarias para lograr ciertos fines, interpretando adecuadamente qué recursos utilizar de nuestro entorno y cómo hacerlo.

Perkins (2001) retoma el concepto de inteligencia distribuida de Pea y entiende que el entorno participa de la cognición, como fuente de información, recurso o como vehículo de pensamiento. Lo que se aprende queda en la mente del individuo y también en el ordenamiento del entorno. Por ello hace referencia a la función ejecutiva que supone elegir entre opciones y seleccionar un curso de acción. Muchas veces esta función ejecutiva requiere del apoyo del entorno en el sentido de proveer el apoyo necesario para que pueda llevar adelante las acciones que le permitirán aprender, sin por esto quitarle autonomía al sujeto que aprende. En este sentido el autor también admite que la persona junto con el entorno conforma un sistema, y que el aprendizaje son los rastros que quedan en él. La cognición se ve favorecida en ciertos ambientes donde se vehiculiza el pensamiento, donde los instrumentos como el grupo social forman parte de este entorno que favorece, posibilita y potencia el aprendizaje en términos de comprensión. La cognición y las habilidades cognitivas no son posesiones “instaladas”, sino que ocurren en marcos sociales y situacionales específicos (Salomon, 2001). A partir de ello, el autor introduce el concepto de la persona más: “Podemos tomar como unidad de análisis no al alumno sin los recursos que hay en su entorno -la persona solista- sino la persona más el entorno o en beneficio de la brevedad, la persona más”. (Perkins en Salomón, 2001:127)

La perspectiva de la cognición ampliada o distribuida (Salomon, 1992) propone como tesis central la idea de que aprendemos con objetos y con otros de manera situada y a través de sistemas de representación simbólica. El aprendizaje desde su carácter situado presenta como idea fuerte la de prótesis, que se basa en la metáfora bruneriana de las tecnologías como extensión de la propia mente, como una caja de herramientas que nos permite expandir el pensamiento. Las tecnologías se reconocen como artefactos culturales que definen a la sociedad al mismo tiempo que la recrean, a partir de los usos que se hacen de ellas y los efectos que

tienen en los modos de comunicarse y generar conocimientos, como se reconoce desde las diferentes experiencias:

Reconocer a los medios digitales para poder difundir un tema, para poder buscar soluciones colectivas sobre un tema, para poder visibilizar ciertas acciones, para poder visibilizar ciertas cuestiones problemáticas. Entonces aprendimos que los medios nos sirven para poder crear colectivamente (entrevistado L).

Como enseñan las experiencias, los medios y las tecnologías dan cuenta de un momento histórico de la sociedad y de su cultura, de ahí su carácter situado. El conocimiento es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. La actividad se entiende como un sistema que interactúa con el contexto de realización (Lion, 2017). Para Bruner (1999), “es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables” (p.21) y la que prescribe en tanto impone marcos de pensamiento que nos indican cómo pensar y conocer.

Partiendo de este marco, podemos abordar las producciones y expansiones realizadas en cada una de las experiencias transmedia seleccionadas como parte de la cultura escolar y extraescolar, inmersas en entornos caracterizados por un intenso uso de la tecnología, como una expresión del aprendizaje situado que toma sus recursos culturales, los utiliza y los hace visibles. Lo que ocurre en las aulas y fuera de ellas a partir de las experiencias, invita a visibilizar el pensamiento, la comprensión, la creación y la inteligencia colectiva, permite mostrar los modos de entender, comprender y mostrar el mundo y la realidad desde su problemáticas y cotidianidades. Muchas de las propuestas tenían que ver con:

Elegir una temática lo suficientemente compleja como para abordarla desde textos académicos y de diversas disciplinas [...] para poder tomar decisiones sobre esa temática, para poder generar contenido además de difusión que permitirán establecer puentes entre la ficción del juego y la realidad [...] creando contenido que puedan llegar a fomentar una transformación en relación a este tema [...] y la realidad (entrevistado L).

En general, las prácticas y producciones escolares y extraescolares que se generaron en cada una de las NT investigadas pueden ser reconocidas como auténticas, en tanto permiten determinar el grado de relevancia cultural de las tareas, actividades y producciones que promovieron y lograron promover de forma no planificada con las audiencias, así como mediante el tipo y el nivel de actividad social que las mismas promovieron.

Aprendizaje en red: asociar para conectar

La asociación de ideas es una parte central del aprendizaje. Cada uno de nosotros conecta o asocia ideas, conceptos o imágenes, portales o sitio web en función de nuestras experiencias, formación y contextos. Conectamos ideas que circulan y se encuentran dispersas en diferentes fuentes de información, para crear nuestra propia red de información en entornos personalizables a partir de los modos particulares de vincular los contenidos, que a su vez se comparten en las redes que generan una circulación colegiada (Lion, 2017).

Según Siemens (2004), el aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de una amplia gama de datos y ambientes en los que circula la información y a la que accedemos para ir nutriendo nuestros conocimientos y generar nuevas asociaciones entre los nodos de información en los que nos vamos moviendo de forma continua. En este movimiento algunas informaciones comienzan a resultar novedosas mientras que otras empiezan a resultar obsoletas, por lo que la habilidad para discernir entre la información importante de la que no lo es resulta vital, así como la capacidad para reconocer cuándo la nueva información amplía, complementa o modifica la información pasada, acrecentando nuestro conocimiento sobre algo y verlo desde otra perspectiva. Por este motivo, Siemens (2004) retomado de Lion (/2017) reconoce algunas cuestiones centrales a tener en cuenta para entender los procesos de aprendizaje a partir de los atravesamientos de las tecnologías de la información y la comunicación:

- Conexión: de nodos o fuentes de información, como la habilidad para ver las conexiones entre los campos, ideas y conceptos es primordial, ya que la información actualizada y precisa es la intención de todas las actividades del proceso conectivista.
- Aumento: es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo, por eso la capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que lo que ya se sabe.
- Decisión: la toma de decisión es en sí misma un proceso de aprendizaje, ya que permite escoger qué aprender y el significado de la información entrante a través del lente de una realidad cambiante. Es posible que una respuesta actual a un problema esté errada el día de mañana bajo la nueva información que se recibe.

Estos conceptos dan cuenta de las conexiones en las relaciones que caracterizan a las redes de información que se construyen en función de las relaciones que se establecen para aprender, y por ello el conocimiento se entiende como construcción colectiva. De allí el concepto de aprendizaje en red propuesto por el conectivismo (Siemens, 2006). El mismo propone la idea de un proceso donde aprender implica conectar “nodos” o fuentes de información especializados, donde esas conexiones (que pueden ser interacciones entre personas, pero también entre personas y dispositivos) suponen una forma de conocer o un ambiente de conocimiento (o red) donde se exploran, evalúan y seleccionan elementos que resultan útiles para el conocimiento. Dicha concepción remarca la habilidad de unir fragmentos de información con la capacidad de buscar información y para establecer y mantener conexiones que favorezcan el aprendizaje continuo, como se refleja en las diferentes experiencias:

La construcción de sentidos no ocurre solamente con un texto, sino que ocurre también con un video de divulgación, con otras lecturas que se puedan asociar [...] Entonces, esa construcción de sentido a la que se llega, no se llega únicamente con por abordar un texto académico si no que ocurre a través de múltiples medios y propuestas textuales diversas que se están aportando (entrevistado L).

El aprendizaje en los diferentes proyectos analizados se presenta como un proceso que implica la conexión a redes o fuentes de información desde la asociación, donde el significado de la información seleccionada se vincula con la lente de una realidad cambiante, donde reina el caos y la incertidumbre. En este sentido, las tecnologías los PLE (Personal Learning Environments o Entornos Personales de Aprendizaje) resultan consistentes con la idea de

generar ambientes propios, ricos en ramificaciones de ideas, contactos, redes y modos idiosincrásicos de establecer conexiones entre ellos. Son estos entornos los que caracterizan a las diferentes narrativas transmedia analizadas, ricas en personalización, herramientas, recursos, medios, lenguajes y canales desde los cuales circularon las expansiones y se generaron las predicciones. Ello aparece remarcado, por ejemplo, en los resultados de las evaluaciones de la experiencia “La guarida del Tigre”, donde se remarca la importancia de la diversidad de plataformas, canales y lenguajes utilizados para el desarrollo de la experiencia, los cuales permitieron conocer “*otra forma de aprender*” ([fuente documental](#)). Respecto de los efectos que tuvo el desarrollo de esta propuesta, los resultados indican que los destinatarios expresaron que fue el proyecto más interesante en el que participaron, porque les generó interés, conocimientos y la oportunidad para adquirir otras habilidades. En tanto a los docentes:

Les ayudó a pensar en nuevos dispositivos para enseñar cualquier temática, a adquirir otros recursos didácticos para el abordaje de contenidos y a seguir intentando trabajar de otra manera, por ejemplo, insertando las redes en sus prácticas, teniendo presente que el alumnado actual está atravesado por las plataformas y que los docentes deben emplearlas de modo positivo, pero consciente y responsable, sin olvidar su rol de mediador de la información ([fuente documental](#)).

Aprendizaje entre pares

Otro de los conceptos que colabora en la indagación sobre del aprendizaje en relación a los proyectos investigados, es el concepto de aprendizaje entre pares que toma como base el concepto del aprendizaje sociocultural propuesto por Vigotsky (1995). El mismo vincula el aprendizaje y el lenguaje, donde el desarrollo del pensamiento estaría determinado tanto por las herramientas lingüísticas (el lenguaje) como por la experiencia sociocultural de los aprendices. Por ello el desarrollo del lenguaje y el pensamiento dependen de factores externos antes que de características individuales. La interacción con otras personas contribuye al desarrollo desde una internalización que transforma fenómenos sociales en fenómenos psicológicos que se generan a partir del uso de herramientas y signos socialmente construidos. En este sentido, el aprendizaje no es algo innato, sino social, cultural e históricamente construido.

Bruner (1999) aporta algo similar al mencionar entre sus postulados la importancia de lo social que denomina “interaccional”. En dicho concepto destaca la importancia de la intersubjetividad que no se limita a lo que sucede entre la relación alumno - docente, sino lo que ocurre entre los propios estudiantes, su interacción. Esa interacción implica pasarse conocimiento y habilidad, así como negociar significados. No alcanza con mostrar y contar, se necesita aprender con y del otro. Este postulado introduce la idea del aprendizaje entre pares (aprendizaje entre aprendices) sin por ello desmerecer el papel del docente. Este concepto concibe a la educación como un ámbito donde cada individuo posee habilidades diferentes que puede compartir y transmitir a los demás y viceversa. En palabras de Bruner, los estudiantes o aprendices “se andamian” unos a otros, formando una “subcomunidad de aprendices mutuos, con el profesor orquestando los procedimientos” (Bruner, 1999: 40). El concepto se vincula con la idea de comunidades de práctica (Wenger, 2001), que propone dejar de pensar el aprendizaje

como una actividad individual para entenderlo como un aprendizaje en el contexto de la propia experiencia. Las comunidades de práctica parten del supuesto de que somos seres sociales y que el aprendizaje está vinculado a metas o empresas que se proponen, por lo que conocer supone comprometerse activamente para lograr esas metas. El aprendizaje se basa en la participación social y supone llevar adelante prácticas con otras personas. En esas interacciones se transforman y se construyen identidades. Las comunidades de práctica habilitan un aprendizaje que no es prescriptivo, en el sentido que se señala a los individuos que es lo que tienen que hacer, permitiendo la creatividad y la participación activa de sus miembros, quienes participan activa y comprometidamente con los demás miembros de la comunidad. Y ello es un componente central de los diferentes proyectos analizados, en tanto característica fundamental de las NT: *“transmedia es en sí mismo un modo de trabajo colectivo en donde las actividades se escalonan y se entrelazan unas con otras. Si bien pueden contemplarse tareas individuales, estas siempre se hallan sincronizadas y ensambladas con el trabajo de otros”* (base empírica documentación).

En esta interacción entre pares propia de toda experiencia transmedia como las analizadas, las tecnologías cumplen un rol importante, en tanto adquieren el papel de herramientas que amplifican las capacidades del aprendizaje entre pares. No desempeñan ningún papel mágico, sino más bien se convierten en un puente o interfaz que posibilita estos intercambios dialógicos entre individuos, ofreciendo espacio a interacciones transformadoras. (Cobo y Moravec, 2001).

El papel que cumplen las tecnologías en la conformación de redes de aprendizaje puede pensarse también a partir de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004) ya mencionado. La misma se vinculan con el trabajo colaborativo, entendido como la posibilidad de trabajar en el aula en base a una idea de aprendizaje como experiencia social, donde la colaboración no consiste en una simple división de tareas sino que alienta el intercambio entre estudiantes desde la formación de grupos heterogéneos donde los participantes se potencian mutuamente, asumen responsabilidades individuales al interior del grupo y mantienen una interdependencia grupal desde la comunicación que contribuye a la resolución de tareas en base al consenso y la participación.

El aprendizaje entre pares es uno de los componentes centrales de cada uno de los proyectos analizados: *“hubo coproducción de criterios, trabajo cooperativo, enseñanza entre pares y trabajo en pequeños grupos”* (entrevistado M). La participación supone llevar adelante prácticas e interacciones con otros donde se transforman y se construyen identidades, permitiendo la creatividad y la participación activa de sus miembros según sus intereses y necesidad. *“Otros les gustan más ir ayudando, son más solidarios y colaborativos, entonces les gusta más las instancias más de colaboración e ir ayudando a otros, entonces por eso la estrategia de las asambleas barriales y de la decisión colaborativa, el poder nutrirse con el otro, ser interpelado por las propias ideas”* (entrevistado L).

Aprendizaje más allá de lo escolar: entre aprendizajes invisibles, ubicuos y lúdicos

Otro de los conceptos que resulta necesario presentar para analizar a cada una de las experiencias investigadas, teniendo en cuenta que uno de los propósitos centrales de todas ellas

que es articular el mundo de lo escolar con lo extraescolar o informal, son los aprendizajes que a partir de las actividades y producciones se genera por fuera de lo áulico, es decir, por fuera de los ámbitos escolares,

En esta línea, algunos estudios ponen énfasis en las articulaciones entre el aprendizaje formal e informal, entendido desde una ecología del aprendizaje (Cobo y Moravec, 2011). Dicho estudios nos relata la compleja relación entre aprendizaje y tecnologías desde lo que sucede más allá del aula, en el intercambio a través de los videojuegos o comunidades de fans (Jenkins, 2009) que dan cuenta de la visión cognitiva ampliada en relación con el aprendizaje mediado tecnológicamente. Según David Buckingham (2018):

“La distinción binaria entre “formal” e “informal” no nos es particularmente útil. Por definición, la enseñanza de los medios implica un encuentro entre el conocimiento que se puede obtener fuera de la escuela - lo que podríamos llamar “conocimiento vernáculo del día a día” - y el conocimiento más académico, de alto rango, promovido por las escuelas. Entender cómo interactúan estas dos formas de conocimiento (o estas dos variedades de la alfabetización) es algo complejo, y a menudo sorteado con dificultad” (Buckingham, 2018: 7).

La nueva ecología del aprendizaje supone que el aprendizaje se extiende durante toda la vida y más allá de las instituciones educativas, debido a que surgen en contextos de actividad que ofrecen oportunidades, recursos y herramientas para aprender. Estos contextos se convierten en nichos potenciales de aprendizaje por fuera de la educación formal donde las tecnologías digitales cumplen un rol central. Este nuevo escenario de aprendizaje modelado por las tecnologías digitales (inalámbricas, móviles y ubicuas), permite aprender conectados y en cualquier lugar, y ello genera la posibilidad de hacer converger diferentes formatos y lenguajes (Coll, 2013). Si bien estos conocimientos se generan por fuera de la escuela, como los desarrollados por las diferentes NT analizadas, pueden ser considerados un aporte valioso para pensar la especificidad de la generación del conocimiento en ámbitos formales de educación, del mismo modo que permiten indagar sobre los posibles vínculos entre la escuela y el mundo extraescolar o informal.

El concepto de Aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011) parte de la idea de una nueva ecología de aprendizaje (Coll, 2013), en la que diversos entornos promueven o habilitan el aprendizaje más allá de la escuela. El aprendizaje invisible se propone como un protoparadigma educacional que, si bien no desconoce las formas de aprendizaje formal, retoma las condiciones de aprendizaje que se generan por fuera de éste, atendiendo a sus desventajas y a su falta de actualización respecto a las necesidades de las sociedades y los destinatarios de las propuestas formativas. Representa un enfoque que toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal y aboga por mezclar distintas formas de aprender que supongan creatividad, innovación y trabajo colaborativo, llevando adelante laboratorios de experimentación y nuevas formas de traducir el conocimiento:

Aprendizaje invisible no se sugiere como una respuesta estándar para todos los contextos de aprendizaje. Al contrario, lo que se busca es que estas ideas puedan adoptarse y

adaptarse desde la especificidad y diversidad de cada contexto. Mientras que en algunos contextos servirá como complemento de la educación tradicional, en otros espacios podrá usarse como una invitación a explorar nuevas formas de aprendizaje (Cobo y Moravec, 2011: 24).

Entre las características se destacan por su flexibilidad en relación con tiempos, espacios y recorridos, la consideración de diversos contextos y la propuesta de un modelo de educación basado en comunidades de práctica. Para Cobo y Moravec (op.cit) no todas las huellas del aprendizaje resultan claras y visibles. Según lo manifestado en una de las experiencias, reconocen que *“es difícil medir o poder sistematizar estos aprendizajes como es tan informal, pensar algún instrumento para recuperar lo que ellos pudieron aprender [...] hay un montón de otros conceptos informales que cuesta recuperar o implementar”* (entrevistado M). El aprendizaje es un continuo que se produce durante toda nuestra vida. La idea de aprendizaje a lo largo de la vida implica reconocer que aprendemos y desaprendemos en un continuo que se configura a partir de experiencias compartidas, en las cuales lo informal enriquece lo formal y viceversa. La riqueza estriba en compartir experiencias con otros y ser participantes activos en nuestros entornos.

Para Pierre Levy (2004) el espacio del conocimiento deja de ser objeto de certeza para convertirse en proyecto, entendiendo que estas nuevas formas de construir conocimiento no son puramente “cognitivas”. Constituir el espacio del conocimiento significa dotarse de los instrumentos institucionales, técnicos y conceptuales que hacen a la información navegable, para que cada cual pueda localizarse a sí mismo y reconocer a los otros en ese marco en función de sus intereses, competencias, medios e identidades, a partir de un aprendizaje recíproco que supone la sinergia de las competencias, imaginación e inteligencia colectiva.

La inteligencia debe ser comprendida para él en su sentido etimológico, es decir trabajar en conjunto (inter legere), como punto de unión no solo de ideas sino también de personas, “construyendo la sociedad”, como proyecto global cuyas dimensiones éticas y estéticas son tan importantes como los aspectos tecnológicos u organizacionales (Levy, 2004: 17).

Frente a ello se hace importante incorporar el factor lúdico en las propuestas de aprendizaje. El aprendizaje lúdico es un aprendizaje significativo que promueve un proceso colaborativo para la construcción de los conocimientos, requiriendo de un aprendiz disponible y abierto para el trabajo que se le está proponiendo. Ello supone involucrar las emociones y lograr un conocimiento dialéctico que esté permanentemente en construcción y diálogo con otros saberes y conocimientos. Los objetivos de una educación lúdica son la estimulación de las reacciones cognitivas, afectivas, verbales, psicomotoras, sociales, la mediación socializadora del conocimiento y la provocación de una reacción activa, crítica, creativa que contribuya a la formación integral del ser humano (Huizinga, 2007). E ello puntualmente la experiencia de Ultimátum, que recupera fuertemente el componente lúdico: *“cuando estamos en estas historias el fenómeno de inversión con la historia que te invita a jugar y formar parte de esa escritura que tiene que ver con una experiencia lúdica”* (entrevistado L).

Los conceptos de aprendizaje invisible, ubicuo y lúdico resultan pertinentes para pensar los aprendizajes que se generan dentro de las paredes del aula o fuera de ella, como en cada una de las experiencias seleccionadas. Un concepto que puede aportar a esa reflexión es el de

“puentes tecnoeducativos” que propone Lion (2017), en relación con los aprendizajes mediados tecnológicamente. Si bien la autora reconoce la tensión que existe entre el rol docente en el aula y los aprendizajes descentralizados pero contextualizados que se dan en cualquier tiempo y lugar, al mismo tiempo señala el vínculo entre el ámbito escolar y la vida cotidiana. Lo que se aprende fuera de la escuela se articula con lo que ocurre en las escuelas, ya que son ámbitos o espacios con puntos en común, unidos por las tecnologías que sirven como puentes o articulaciones para identificar las siguientes posibilidades: traccionar contenidos relevantes o significativos (puentes colgantes), permitir la incidencia de lo que ocurre por fuera de las escuelas al interior de las mismas, a partir de estructuras institucionales flexibles y atentas de lo que ocurre en el exterior (puentes en arco), y habilitar propuestas que permitan proyectar posibilidades pensadas desde lo escolar sin excluir el afuera (puentes futuristas). Esta metáfora aparece claramente en las dos experiencias de la escuela de Olavarría, donde la tensión entre lo escolar y lo extraescolar se buscó a lo largo de todo el trayecto, sobre todo en los aprendizajes que lograron promover desde ambas experiencias:

“Nosotros al inicio del proyecto lo que le preguntamos a los estudiantes si ellos creían que lo que la escuela enseñaba tenía que redundar en algún beneficio o alguna utilidad por fuera de la escuela, y en general en ese inicio lo que ellos nos decían era lo que aprendían en la escuela no tenía nada que ver con lo que sucedía afuera, marcaban fuertemente esta cuestión del saber escolar o lo estrictamente escolar/disciplinar y otra cosa es lo que se exige o se espera afuera. Al cierre del proyecto, volvemos a preguntar acerca de esto, si ellos creían que lo que habían hecho en sus proyectos de investigación o en lo que habían hecho como pieza comunicacional era importante para la comunidad y ellos dicen que sí, que consideran lo que habían producido verdaderamente había tenido un impacto por fuera de la escuela y que era interesante que lo que habían producido se conociera esto que ellos habían producido en la escuela. Entonces ahí notamos que un cambio [...] a partir del proyecto se dan cuenta que mucho de lo que pasa en la escuela puede ser de interés para la comunidad, y está bueno que se ponga en diálogo con la comunidad y está bueno que la comunidad empiece a ver esto que ellos están produciendo en la escuela” (entrevistado V).

En el resto de los proyectos transmediales analizados también se evidencia algún indicio y rasgos de los puentes tecnoeducativos que propone Lion. A todas ellas las une la intención de vincular fuertemente lo escolar con lo extraescolar desde la promoción de entornos de aprendizaje diversos que habilitaron el aprendizaje más allá de la escuela, en cualquier tiempo y lugar. Aprendizajes informales, invisibles, ubicuos y lúdicos, que se transformaron en aprendizajes para la vida, en tanto lograron desarrollar la inteligencia colectiva con solo de ideas sino también de personas, como proyecto de unión y colaboración:

“Proponemos pensar en el desarrollo de narrativa transmedia pedagógica en clave de una nueva interfaz de interacción (escuela-comunidad), tal como propone Carlos Scolari (2018): “Necesitamos una nueva escuela- interfaz, menos industrial y más en red y, sobre todo, atenta a los intereses de cada alumno. No basta con introducir en el aula: debemos ser capaces de generar un espacio de interacción educativa diferente” (p.142). Espacios

que se constituyan en motores creativos, que alienten producciones colectivas, intervenciones comunitarias y arraigos sociales y culturales (Maggio, 2018) para recuperar el sentido pedagógico y político de las prácticas escolares, intervenir en las problemáticas sociales y tender puentes entre los saberes de los estudiantes, los docentes y la comunidad” (fuente documental).

4.3.1.3. Aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje

Las tecnologías de la información, comunicación y digitales están inmersas en las prácticas cotidianas y en los escenarios complejos y cambiantes de la actualidad donde las instituciones educativas no quedan excluidas. Los cambios impulsados por las tecnologías en estos espacios llevan de la mano la adopción de nuevas formas de enseñar y aprender, como las que encontramos en las diferentes experiencias transmedia analizadas.

Ello demuestra que la interacción de los ámbitos de la enseñanza y la tecnología requiere de una actualización constante para responder a las demandas de audiencias cada vez más heterogéneas y moldeadas por las nuevas formas de consumo y una relación con los contenidos muy diferente de la que suele ofrecerse las aulas (Albarello, 2020). Los estudiantes están expuestos a grandes volúmenes de datos, información y conocimientos en diversos formatos, esperando que sean capaces de gestionar esa información para convertirla en conocimiento verdadero. Estudiantes que, al mismo tiempo, están siendo invitados a participar en propuestas educativas caracterizadas por dinámicas específicas de interacción y espacios de comunicación sincrónica y asincrónica, gestadas por la mediación de las tecnologías digitales como las generadas por los diferentes proyectos, para *“recuperar los saberes que los estudiantes poseen en relación con la tecnología y articularlo con los saberes escolares”* (entrevistado V). En este contexto, el aprovechamiento de la enseñanza queda prácticamente relegado a la capacidad de dichos estudiantes para participar de manera activa, consciente y constructiva de un proceso de aprendizaje planificando, supervisando y evaluando por sus docentes. Este proceso requiere de la autorregulación del aprendizaje, es decir, de estudiantes autorregulados. La autorregulación del aprendizaje se presenta entonces como una habilidad imprescindible en contextos educativos formales e informales (Trilla, 1993) mediados tecnológicamente, por lo cual se relaciona con el aprendizaje a lo largo de la vida, el cual se focaliza en las habilidades o competencias de la persona que aprende y que requiere de habilidades autorregulatorias, así como del diseño de propuestas educativas oportunas, innovadoras y enriquecidas por el uso de tecnologías con potencial de promover esa autorregulación del aprendizaje (Dieser , Sanz y Zangara, 2020), como las impulsadas por la NT investigadas.

La autorregulación del aprendizaje como concepto, es un constructo vigente de Psicología Educativa que ofrece un marco para comprender algunas variables que influyen en el aprendizaje. Se presenta como un fenómeno interno, idiosincrático, de construcción y reconstrucción permanente de conocimientos (Litwin, 2000), que implica tomar una posición sobre el proceso de aprender. La mente (el sujeto) y el mundo (el objeto) se construyen mutuamente, por lo que el conocimiento resulta de una interacción entre la información nueva y las representaciones anteriores, por lo que *“aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos a través [...] de nuestro propio sistema psicológico”* (Pozo, 2008, p.

134). En este proceso el sujeto que aprende de forma autodirigida se adueña de su propio aprendizaje y aprende a transformar sus habilidades mentales en habilidades académicas para alcanzar las metas que se ha fijado (Zimmerman, 2002). Ello implica un rol activo del sujeto aprendiz, el cual de manera activa, consciente y constructiva monitorea y regula su cognición, motivación y conducta, basada en la reflexión y la toma de consciencia, donde el contexto cambiante resulta inherente al propio desarrollo y aprendizaje a través del funcionamiento intersubjetivo y las prácticas culturales (Schunk, 2012).

Para Dieser, Sanz y Zangara (2020), tomado de diversos autores (Boekaerts, 1997; Martín, 2012; Zimmerman, 1989, 1990, 2002) un estudiante “autorregulado” se define por:

- ★ ser consciente de la utilidad del proceso de autorregulación para potenciar el éxito académico;
- ★ conocer sus capacidades, conocimientos y emociones, y puede ajustarlos para llevar adelante la tarea;
- ★ conceder gran importancia a la utilización de estrategias de aprendizaje.
- ★ supervisar la eficacia de sus métodos y estrategias, respondiendo a esta información de diversas formas;
- ★ tienen motivos para implicarse en la puesta en marcha de procesos, estrategias o respuestas para autorregularse;
- ★ saber crear ambientes favorables de estudio y aprendizaje;
- ★ ser capaz de generalizar y transferir las estrategias autorregulatorias a situaciones diversas.

Sobre la utilización de estrategias de aprendizaje, el éxito en el uso de estrategias autorreguladoras requiere de la retroalimentación de diferentes fuentes, así como de un conocimiento y desarrollo de los principios del aprendizaje (y el autorregulado) para poder ser implementadas y *“poder generar una construcción de aprendizaje acerca de esas estrategias que se iban desarrollando” (entrevistado L)*. Según los trabajos de Barca, Peralbo, Porto, Santorum, y Vicente (2013) las estrategias de aprendizaje son herramientas de pensamiento básicas que el estudiante hace uso intencional y razonado de la información para lograr adquirir, retener, comprender, sintetizar y transferir de forma eficiente y eficaz. Cuando se habla del uso de estrategias de aprendizaje son varias las capacidades que se ven incluidas para su proceder. Los autores determinan que entre las estrategias de aprendizaje se encuentran la metacognición, estrategias de búsqueda, estrategias de adquisición, la personalización de la información, estrategias de rememoración o recuperación y estrategias de apoyo entre ellas motivacionales, de autocontrol y control del contexto, estrategias de organización de la información y elaboración de respuesta (Román y Gallego, 1997). Para Galán (2015), las capacidades que posibilitan “el aprender a aprender” son las estrategias de aprendizaje que permiten relacionar los aprendizajes previos con los nuevos, haciéndolos constructivos y significativos y requieren la administración de recursos en referencia al control, la distribución del tiempo y dominio del esfuerzo.

En este sentido, las estrategias de aprendizaje autorregulado representan las acciones o procesos dirigidos a la adquisición de información que suponen destrezas e implicación, propósito y percepción del aprendiz. Su utilización le proporciona al sujeto que aprende un conocimiento del estado de su autoeficacia y aumenta la autorregulación de su funcionamiento

personal-individualizado, su actuación académica y su entorno de aprendizaje (Kinzie, 1990). Las estrategias de aprendizaje autorregulado más significativas identificadas por Zimmerman y Martínez-Pons (1986) son la autoevaluación, la organización y transformación, la planificación de metas, la búsqueda de información, la toma y control de apuntes y notas, la estructuración ambiental (espacio-temporal), la autopremonición, el ensayo y memorización, la búsqueda de apoyo social entre sus significativos y revisión del material, entre otras.

A continuación, se ofrece un listado de las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los destinatarios en los diferentes proyectos, según los datos ofrecidos por las entrevistas y la documentación analizada. Si bien no todas ellas dan cuenta de estrategias de aprendizaje autorregulado, si permiten visibilizar el pensamiento desde las habilidades y competencias puestas en juego para el uso intencional y razonado de la información:

- *Búsqueda de la información*
- *Elaboración y organización de contenidos*
- *Análisis y reflexión sobre temas o conceptos o problemáticas de la comunidad*
- *Pensamiento crítico*
- *Producción de textos, ideas, contenidos y/o piezas gráficas o comunicacionales*
- *Formular y resolver problemas vinculados a temas curriculares o la comunidad*
- *Uso y manejo de herramientas tecnológicas y redes sociales*
- *Participación y difusión en redes sociales*
- *Autonomía y control sobre las decisiones*
- *Apoyo y negociación de significados*
- *Aprendizaje colaborativo y entre pares*

Dicho listado resulta interesante para comprender cómo operan y se interrelacionan los procesos cognitivos, motivacionales, conductuales y contextuales que emplean los estudiantes para llevar adelante la tarea de aprender. Zimmerman (2000) con relación a ello propone un modelo organizado en tres etapas: (1) preparatoria, que incluye el análisis de la tarea, la planificación, el establecimiento y la activación de metas; (2) ejecución, en la que se realiza la tarea, y se monitorea y controla el progreso hacia la meta; y (3) evaluación, que corresponde a la etapa de reflexión, regulación y adaptación de la conducta para desempeños futuros, cerrando el ciclo autorregulatorio. Pintrich (2000) por su parte, divide la fase de ejecución en dos etapas: una correspondiente al monitoreo de la acción, y la otra al control y regulación. Pero su mayor esfuerzo consiste en distinguir los procesos que tienen lugar sobre las cuatro dimensiones en las que actúa la autorregulación del aprendizaje, reconociendo algunas estrategias útiles para la optimización de esos procesos (Dieser, Sanz y Zangara, 2020):

La dimensión cognitiva: engloba las acciones cognitivas desarrolladas por los estudiantes para aprender, recordar y comprender algo nuevo, así como elementos de conocimiento y regulación de la cognición, conjugados en el concepto de metacognición. Las estrategias cognitivas incluyen la repetición, la elaboración, la organización (Weinstein, Mayer, & Watkins, 1983), y el pensamiento crítico (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991). Y las estrategias metacognitivas implican planificación, supervisión y

evaluación de los procesos puestos en juego en una actividad concreta (Jacobs & Paris, 1987).

La dimensión motivacional: incluye procesos que determinan la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción, que implica la adopción de metas e involucra componentes de expectativas (creencias de control, de autoeficacia, y atribuciones causales), de valor y afectivos vinculados con la tarea (Pintrich, 2003).

La dimensión conductual: incorpora estrategias relacionadas con la gestión del tiempo, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje entre pares y la búsqueda de ayuda (Pintrich & De Groot, 1990).

La dimensión contextual: comprende los procesos vinculados con las condiciones del ambiente, las características de la clase y las percepciones de la tarea (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1989).

Siguiendo los postulados de Pintrich (2000), puede reconocerse una clara presencia de la dimensión cognitiva en cada uno de los proyectos analizados, centrado en los propósitos vinculados a las acciones cognitivas desarrolladas por los estudiantes para aprender y comprender temáticas y conceptos nuevos: *“fue muy bien valorado todo lo que se aprendió acerca del tema en particular, todo lo que se aprendió acerca del área de Lengua, de abordar textos más difíciles de lo que estaban acostumbrados, más complejos, más extensos”* (entrevistado L). Ello se complementa con propuestas o actividades que promueven el desarrollo de estrategias de tipo más metacognitivo para promover la comprensión, el análisis y la reflexión sobre los temas que se proponen abordar: *“el objetivo de los estudiantes del profesorado era que reflexionen sobre su propia práctica y se deconstruyen para el futuro ejercicio de su profesión”* (entrevistado M).

En este punto, y siguiendo las experiencias transmedia investigadas, a la dimensión cognitiva que reúne los aprendizajes curriculares o interdisciplinarios, así como las que componen a las dimensión motivacional, conductual y contextual, hay que agregarle el aspecto tecnológico que aporta la multimedialidad y las narrativas transmedia:

La construcción de sentidos no ocurre solamente con ese texto, si no que ocurre también con un video de divulgación, con otras lecturas que se puedan asociar, con la palabra de un especialista que aporta algo, con un podcast que aporta otra cosa, etc. Entonces, esa construcción de sentido a la que se llega, no se llega únicamente por abordar un texto académico, si no que ocurre a través de múltiples medios y propuestas textuales diversas que se están aportando (entrevistado L).

Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de promover el aprendizaje autorregulado en contextos formativos mediados por tecnologías digitales y propuestas desarrolladas en entornos hipermedia o virtuales como el caso de las narrativas transmedia investigadas, donde el estudiante es exigido en relación con un buen empleo de habilidades que le permitan administrar las diferentes propuestas educativas. “Los escenarios educativos mediados por tecnologías digitales requieren del estudiante ciertas habilidades para planificar, supervisar, y evaluar su aprendizaje a medida que se involucra en las tareas propuestas” (Dieser, Sanz y Zangara, 2020: 8). Este es un aspecto que aparece con frecuencia en los diferentes proyectos y

que los diseñadores mencionan sobre sus destinatarios: “*señalaban que habían aprendido a utilizar determinados programas para realizar videos, publicaciones o edición de fotos a partir del proyecto*” (entrevistado M), siendo un aspecto positivo de las experiencias. Del mismo modo, también se resalta la utilidad de las tecnologías digitales como herramientas favorables para la promoción del aprendizaje autorregulado y potenciales andamiajes para este proceso (Devolder, van Braak, & Tondeur, 2012; Monereo Font & Badia Garganté, 2013; Zheng, 2016):

Fue muy bien valorado el poder reconocer los medios digitales para poder difundir un tema, para poder buscar soluciones colectivas sobre un tema, para poder visibilizar ciertas acciones, para poder visibilizar ciertas cuestiones problemáticas [...] en general el feedback y devoluciones que recibimos de parte de los estudiantes tenían que ver con que las propuestas audiovisuales habían ayudado mucho a comprender cómo recorrer el juego, a entender la historia, a comprender un poco algunas de las temáticas.(entrevistado L).

Diseño de materiales y actividades del aprendizaje

Un aspecto interesante para remarcar de dicho proceso es el diseño de materiales y actividades desde las diferentes experiencias. Según los resultados de diversos estudios realizados, recuperados de Dieser, Sanz y Zangara (2020), los aportes de las tecnologías digitales sobre los procesos de autorregulación se centran en varios puntos (diseño de materiales, actividades y evaluación del aprendizaje, las plataformas para educación en línea, los entornos personales de aprendizaje, la promoción y andamiaje de la autorregulación del aprendizaje, la evaluación de la autorregulación del aprendizaje y la regulación social del aprendizaje) y uno de ellos el diseño de materiales y actividades que será retomado por ser uno de los componentes centrales del entramado narrativo detallado en el capítulo anterior.

Dichos autores proponen considerar algunas buenas prácticas para el diseño de materiales y actividades cuando éstas se realizan a través de la mediación de las tecnologías digitales, a fin de promover la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes. Según ellos, entre la diversidad de materiales y recursos digitales que se pueden emplear con fines educativos, es habitual la distribución de textos digitales en distintos contextos y formatos. Los buenos lectores, independientemente del soporte (impreso o digital) que utilicen, aplican estrategias de autorregulación del aprendizaje antes, durante, y después de la lectura (Flores Carrasco, Díaz Mujica, & Lagos Herrera, 2017). Si bien leer en pantalla requiere de las mismas destrezas que leer en el texto impreso (buscar información, inferir significados no explícitos, y reflexionar sobre la forma y el contenido de los textos), es necesario tener en cuenta que la lectura en pantalla consume más tiempo y requiere de un mayor esfuerzo cognitivo; los procesos de atención, concentración, memoria, y capacidad visoespacial disminuyen cuando la lectura se realiza en texto digital; y el uso de hipervínculos y varias páginas abiertas en simultáneo potencian la atención dividida, más que la atención sostenida, y ésta disminuye. Por ello el desafío de diseñar textos educativos digitales más eficientes, que aprovechen las potencialidades de la tecnología informática y los dispositivos móviles, para generar experiencias de aprendizaje significativas que promuevan el uso de estrategias cognitivas como las anteriormente mencionadas (Dieser, Sanz y Zangara, 2020).

Coll (2004) por su parte, sostiene que los textos digitales se caracterizan por la interactividad, la posibilidad de incorporar multimedia y otros recursos tecnológicos como la realidad aumentada, por lo que pueden diseñarse como verdaderos materiales destinados al aprendizaje autónomo de una amplia variedad de contenidos, considerando que la hipertextualidad posibilita establecer formas diversas y flexibles de organizar y vincular la información. Un aprovechamiento eficaz de estas características podría generar efectos positivos sobre la motivación y la acción del estudiante, para facilitar la adaptación a distintos ritmos de aprendizaje, permitiendo la integración, la complementariedad y el tránsito entre diferentes sistemas y formatos de representación que favorezcan la exploración, la indagación y la generalización del aprendizaje (Coll, 2004). Por ello considera que para el diseño o selección de materiales y recursos educativos digitales para una propuesta de enseñanza mediada tecnológicamente, es importante disponer de diferentes canales de comunicación y formas de interactividad, a fin de atender a la libertad de elección de los estudiantes según sus intereses, necesidades y estilos de aprendizaje (Bartolomé & Steffens (2011). Para que autorregulen el aprendizaje deben tener control sobre este proceso y ello es posible a partir de ofrecer opciones (Winne & Perry, 2000), así como incluir indicaciones reflexivas ofrecidas de forma contextualmente significativa que puedan contribuir a que un estudiante tenga acceso al contenido y resuelva las tareas de aprendizaje con altos niveles de autorregulación (Monereo Font & Badia Garganté, 2013).

En este punto resulta interesante recuperar el “cuaderno de viaje” del Gurí Viajero de la experiencia “La guarida del Tigre” como un ejemplo de texto digital interesante para analizar los aspectos mencionados, ya que permitió vincular lo analógico con lo digital. Fue el principal objeto de trabajo y recurso educativo para la experiencia y con el que más se involucraron los estudiantes:

Lo que sucede en el cuaderno de viaje es como linkear de alguna manera la sala concreta en una actividad, que es analógica la mayoría de las veces, que se hace con el cuaderno con una cuestión histórica y con un recurso que tenes en la web o que tenes en algún otro lado; entonces también jugamos con ese vínculo de lo analógico y lo digital, de la virtualidad y la presencialidad en el espacio (entrevistado C).

El mismo sirvió como guía, orientación y recuerdo de un gran aprendizaje. Si bien se entregaba en formato analógico, también está disponible en formato digital. El mayor desafío propuesto a través del uso del cuaderno fue la conexión entre lo digital y lo analógico como parte fundamental para concretar el objetivo del transmedia educativo. Dicha conexión se posibilitó utilizando un lector de códigos QR, mediante el cual los estudiantes obtuvieron información necesaria para realizar algunas de las actividades planteadas. Con relación a ese vínculo entre lo digital y las actividades del cuaderno, los docentes manifestaron que se produjo en la gran mayoría de sus estudiantes. En las imágenes obtenidas de los cuadernos (imagen siguiente), se observa que “en las actividades que involucran el uso del Lector de códigos se priorizaron los siguientes espacios: el escritorio político, la Sala Blanes, la habitación de Sarmiento, la sala de baños, el parque exótico, la capilla” ([fuente documental](#)).



Imagen 66: captura de pantalla del Cuaderno de Viaje: Utilización del "Lector de Códigos QR"¹⁹

De la misma forma que en el diseño de materiales, para el diseño de actividades también es posible estimular el uso de estrategias autorregulatorias. El aprovechamiento de las tecnologías digitales como herramientas de autoevaluación propicia la participación más activa del estudiante y estimula los procesos de supervisión y evaluación de la tarea, por lo que favorece un mayor compromiso con la autorregulación de sus estudios (Gámiz Sánchez, Montes Soldado, & Pérez López, 2014): *"el tipo de actividades que proponemos tenían que ver justamente con eso"* (entrevistado C). Sin embargo, es necesario tener en cuenta el sistema de retroalimentación (feedback) empleado como herramientas de autoevaluación, por lo cual Van Seters, Ossevoort, Tramper, & Goedhart (2012) identifican una serie de propiedades que caracterizan el feedback efectivo (recuperado de Dieser, Sanz y Zangara, 2020):

- se adapta a las individualidades de los estudiantes e informa sobre el progreso;
- ofrece información de verificación (indica si una respuesta es correcta o incorrecta) y de elaboración (proporciona señales para guiar al estudiante hacia una respuesta correcta);
- aporta información sobre respuestas correctas en lugar de las incorrectas;
- aborda interpretaciones erróneas, no una falta total de comprensión;
- proporciona señales o refuerzo a los estudiantes;
- se ofrece mediante video o audio digitales y se relaciona con metas.

Las propiedades enumeradas permiten dar cuenta que el empleo de tecnología informática para mediar el acceso al contenido y la participación en diferentes tareas puede ofrecer a los estudiantes grandes posibilidades de llevar adelante procesos de autorregulación del aprendizaje, siempre que los diferentes materiales y actividades propuestos contribuyan a generar la autorregulación para aprender en forma efectiva, y de esa forma lograr el desarrollo de "buenas prácticas". En general, y siguiendo los trabajos de Dieser, Sanz y Zangara (2020),

¹⁹ Ver online: aprender.entrierios.edu.ar/laguaridadeltigre/assets/cuaderno_de_viaje2.pdf

las mismas están centradas en un aprovechamiento concreto de la interactividad, la hipertextualidad y la inclusión de recursos digitales en diferentes lenguajes: *“hay actividades simplemente lúdicas y otras que tienen que ver con ir desarrollando algún tipo de competencias o por lo menos ir abriendo otras cuestiones, a veces es dibujar el lugar, a veces hacer un video y compartirlo, hacer un meme” (entrevistado C).*

La consideración de estos aspectos en el diseño de materiales y recursos educativos digitales favorece la motivación, estimula el uso de estrategias de tipo cognitivo y potencia el protagonismo del estudiante, obligándolo a tener un rol más activo en su aprendizaje. Por ello se remarca la importancia de brindar oportunidades de autoevaluación y un buen feedback para aumentar la motivación, la calidad de los procesos de autorregulación, las decisiones que tome en su aprendizaje, y su rendimiento académico. Como se manifestó en uno de los proyectos, se trabajó en todo momento para:

Promover, acercar o generar la exploración de textos académicos como un primer acercamiento e ir construyendo algunas estrategias, por eso en algunas actividades se daban devoluciones sobre algunos temas en particular y después también había algunas instancias más metacognitivas para que uno vaya analizando qué estrategia usar para resolver alguna actividad u otra, no ocurra en todas las actividades pero había algunas que tocaban temas centrales para el área de Lengua y otras áreas disciplinares que sí incluía estas instancias (entrevistado L).

4.3.1.4. Derivaciones didácticas del aprendizaje en narrativas transmedia

Frente a los contextos de alta complejidad e incertidumbre (Morin, 2016) ya mencionados y la velocidad de los cambios generados a nivel social y cultural por las tecnologías digitales, de la información y la comunicación (Dieser, Sanz y Zangara, 2020), se considera necesario revisar las propuestas que deben generarse en educación a fin de evitar que continúe desplegándose un “murmullo creciente” del que habla Serres (2013) y se reconozca a los sujetos reales que se presentan en las escuelas y las prácticas educativas en general -como las NT investigadas-, para diseñar propuestas significativas y profundas que tenga en cuenta a la diversidad de sujetos y entornos. Ello implica definir qué aprendizajes son relevantes para los sujetos en tiempos de información fluida y accesible; qué es lo que los emociona, motiva, inquieta y moviliza (Lion, 2020).

Para revisar estos interrogantes desde las diferentes experiencias analizadas, necesitamos acercarnos al aprendizaje desde la perspectiva de la didáctica. La didáctica como disciplina de acción tiene su génesis en la psicología del desarrollo de la inteligencia y obedece a una fuerte relación entre la psicología y la educación (Hernández, 1996). “La didáctica como ciencia, como arte, y como praxis, necesita apoyarse en alguna teoría psicológica del aprendizaje” (Sacristan y Perez Gomez, 1992, pág.3). En el campo de la educación, la didáctica ha sido la disciplina que más estrechamente se ha interesado por los procesos de aprendizaje, el cual considera su objeto de estudio, el cual procede del estudiante, ya que el rol del docente o profesor no es otro que trabajar en pos de generar y promover ese aprendizaje (Sacristan y Perez Gomez, 1992).

Así como la didáctica necesita de teorías que se acerquen lo más posible a lo que ocurre en situaciones reales donde se produce el aprendizaje, de forma sistemática o de modo informal, el concepto de aprendizaje es un componente previo y un requisito indispensable para cualquier elaboración teórica sobre la enseñanza. por ello cualquier teoría y práctica didáctica necesita de un cuerpo de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje basado en dos grandes condiciones: poder abarcar de forma integral y holística las distintas manifestaciones, procesos y tipos o clases de aprendizaje; y mantenerse apegado a lo real siendo capaz de explicar los fenómenos aislados producidos en condiciones especiales, así como la complejidad de los fenómenos y procesos del aprendizaje que se dan en el aula y los que se dan en condiciones normales de la vida cotidiana (Sacristan y Perez Gomez, 1992), como los que se registran en las NT investigadas:

“En la narrativa transmedia y de los desarrollos en el campo de la comunicación desde las teorías por ahí más relacionadas con la educación, hay mucho de constructivismo, de conexionismo, esta cuestión de que el aprendizaje se construye socialmente [...] que explora las condiciones o las características del aprendizaje informal [...] con ir a recuperar aquellas cuestiones que los alumnos hacen fuera del aula y darles un tratamiento pedagógico, si se quiere, en la escuela” (entrevistado M).

De allí el término de configuraciones didácticas propuesto hace algunos años por Litwin (1992), para definir la manera que tiene el docente -o los diseñadores de experiencias de aprendizaje transmedia como los investigados- para favorecer procesos de construcción del conocimiento en el tratamiento de los contenidos. Las mismas dan cuenta del carácter particular que tienen para abordar un campo disciplinar específico e implementar su práctica de enseñanza, generando temas accesibles y comprensibles para los estudiantes, ricos en ramificaciones y derivaciones, en donde las tecnologías pueden ser pensadas como puentes para atravesar caminos difíciles, generando una perspectiva de análisis diferente y enriquecer sobre su estudio (Litwin, 2005). De allí, la idea de poner en juego nuestra comprensión sobre el pensamiento para generar propuestas didácticas como tipo de aproximación que Litwin (1997) recuperado de Maggio (2018) denominó derivación:

“Desde esta perspectiva es que afirmamos que las categorías de análisis de la psicología y sus dimensiones no son constitutivas del campo de la pedagogía y la didáctica y, por lo tanto, no deberían solaparse. Nos preocupa reconocerlas, pero con el objeto de generar derivaciones que puedan identificar también, en el campo de otras disciplinas –como la sociología y la filosofía–, sus hipótesis, constructos centrales y preocupaciones fuertes. Derivaciones –y no solapamientos– que implican reconocer el tejido de las implicancias sociopolíticas y morales en el acto de enseñar. Al mismo tiempo, las derivaciones se diferencian de las transpolaciones en tanto implican salir del campo donde se crearon para recorrer un camino que atravesase otros campos y problemas disciplinares, con el objeto de generar un nuevo constructo o un constructo reconceptualizado en ese camino recorrido” (Litwin, 1997, 40).

En relación a dicho análisis es que se proponen algunas categorías, que en término de posibles derivaciones o intervenciones didácticas, permitan comprender y analizar a los diferentes proyectos transmedia investigados.

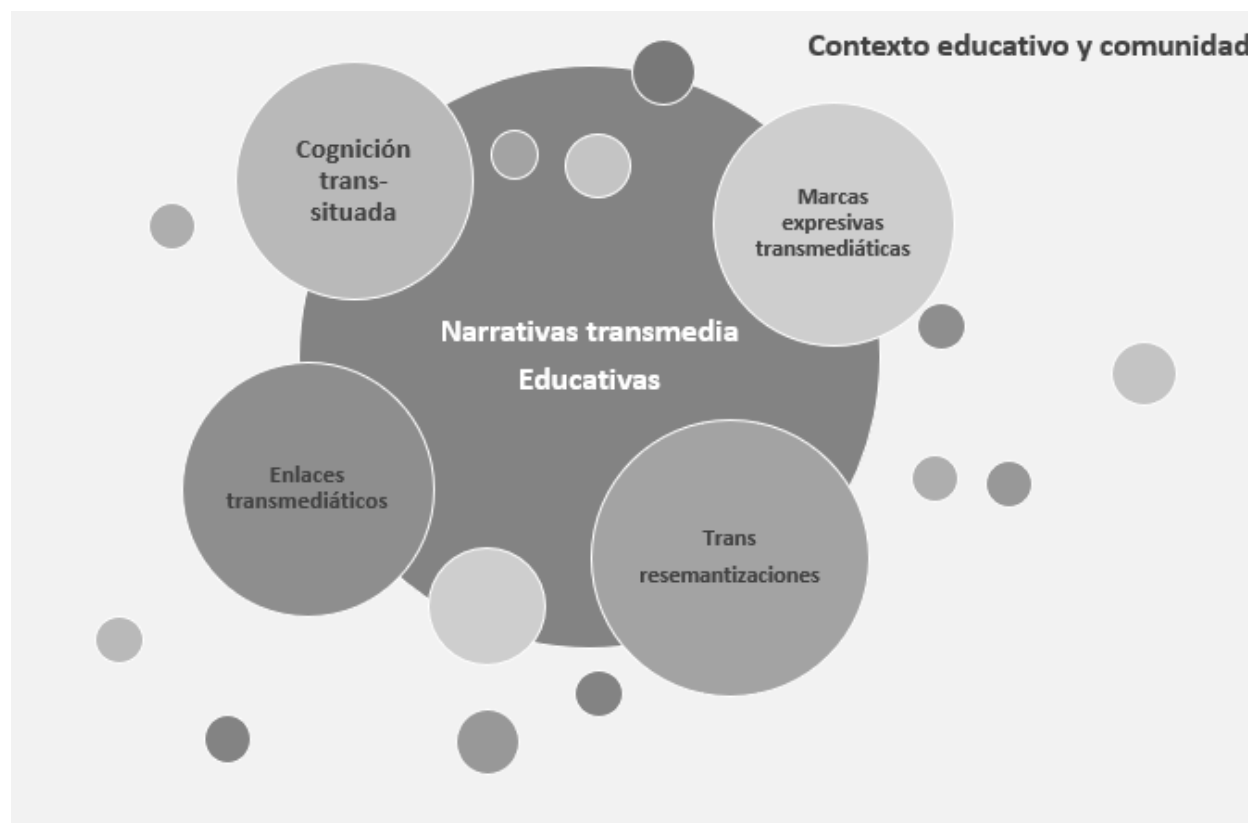


Figura 3: Derivaciones didácticas del aprendizaje en narrativas transmedia educativas. Elaborada por la autora.

Trans-resemantizaciones

El concepto pretende dar cuenta de los procesos de escritura, seguimiento y participación en los diferentes proyectos transmedia desde “*esas voces en las redes sociales creando contenidos y estimulando la participación*” (entrevistado L). Dicho proceso puede ser pensado como trans-resemantizaciones, en la medida que pueden ser vistos como fragmentos de construcciones de sentido que se generan o se añaden desde el aporte de los participantes en la red, que se bien pueden parecer diálogos o participaciones inconclusas o diferidas, se van trans-resemantizando y en el conjunto dan cuenta de un proceso de pensamiento, reflexión y aprendizaje colaborativo. Así como la palabra “semantizar” sirve para expresar los contenidos y sentidos del mundo por medio de alguna forma codificada, la palabra “resemantizar” está relacionado con la anterior, pero indica un proceso inverso en tanto busca dar realce a un sentido ya existente, o a uno nuevo recuperado, ya sea en forma total o parcial. El prefijo “re” tiene el sentido de volver a poner o añadir algo, o bien generar un efecto que trasciende una obra original. Al sumarle el prefijo “trans” (“a través del”) se le agrega el componente transmedia.

Este proceso se relaciona al mismo tiempo con la metáfora de partituras móviles que propone Lion (2017) para explicar el movimiento de construcciones que se generan desde las redes sociales, tomando como ejemplo el caso de Twitter para ejemplificar la idea de una fragmentación resemantizada, como algo que ya se conoce pero que se presenta como una construcción diferente a la de otras desde la cadena de seguimientos que se entrecruzan, donde no hay jerarquías sino una difusión que invita a pensar y reflexionar en una comunidad de intérpretes sobre una partitura inconclusa que se enriquece desde el aporte de todos en la red. Twitter en particular, da cuenta de la construcción de diálogos diferidos que resemantiza los fragmentos de información que se van generando, como partituras escritas en varias claves y en diversas líneas de pensamiento que pueden ser interpretadas (y musicalizadas) desde instrumentos varios, desde distintos tiempos y lugares a partir de los propios desafíos que el entorno genera y la tecnología que se tiene disponible. Ello se vincula con la idea de aprendizaje ubicuo, el cual permite comprender cómo desde las redes sociales se tejen comunidades de práctica que generan aprendizajes en continuo movimiento, donde cada aporte se nutre del otro y cada construcción es diferente a las demás. Llevando este ejemplo a las diferentes experiencias analizadas, podría decirse que Twitter es una de las redes sociales que más puede dar cuenta de este movimiento tranresematizador: *“la creación de contenido sucedía mucho a través de Twitter y no en Instagram, el # tenía más fuerza”* (entrevistado L), que se propone pensarlo desde las redes sociales en general, en tanto *“ las redes sociales habilitaron a la cultura participativa”* (entrevistado L), contribuyendo al aprendizaje ubicuo y la construcción colaborativa desde el proceso de tranresemantizaciones mencionado.

Cognición trans-situada

La categoría de cognición trans-situada también resulta interesante para pensar las diferentes experiencias, sobre todo desde la impronta de la inteligencia colectiva (Levy, 2004) generada por los destinatarios. Para Gavriel Salomon (2001), la inteligencia debe concebirse como ejecutada y no como poseída, ya que la cognición humana posee propiedades distribuidas y resulta de procesos relacionales y sociales, es decir, una dinámica en red que considera el carácter interactivo de toda información y al mismo tiempo el carácter complejo, dinámico y abierto de la comunicación como espacio de construcción del conocimiento. El concepto de cognición trans-situada propuesto, permite reflejar cómo los diferentes destinatarios de las NT analizadas aportan inteligencia colectiva a través de los modos en los que interpretan sus propias experiencias y les asignan significados a los recursos que se proponen, generando una dialéctica de influencias recíprocas desde la cual expanden experiencias a través de actividades creativas que contribuyen a que la cognición fluya a través de paredes flexibles, porosas y co-experticias. En ese contexto trans-situado que se genera desde las NT analizadas, las diferentes audiencias en su rol de prosumidores se expresan, crean y recrean, promoviendo la oportunidad de aprender entre pares. En este sentido, la cognición trans-situada aporta transparencia e ilumina la reflexión y la producción colegiada, que se teje con otros a través de una mente participativa que se distribuye en una ecología tecnológica, gnoseológica y social que permite amalgamar saberes que traspasan la especificidad del contenido, haciendo del conocimiento una construcción compartida generada desde el aporte y la pericia de otros que aportan desde sus propias

trayectorias y relaciones con el saber y donde el aprendizaje generado también cambia a partir de las ideas y las maneras de pensar y actuar de sus miembros (Salomon, 2001). Este proceso se evidencia en cada una de las experiencias transmedias analizadas, al manifestar que: *“aprendimos que los medios nos sirven para poder crear colectivamente”* (entrevistado L), apuntando al desarrollo de una estrategia de trabajo colectivo donde el aprendizaje de los contenidos se presentaba desde la exploración y la producción colaborativa desde el uso de diversas herramientas digitales. En todos ellos se encuentra el propósito, traducido en actividades y propuestas de expansión concreta, que apuntan a: *“generar aprendizajes uno con otros, ya no solo individualmente, sino colaborativamente. Metiéndose en la realidad del otro y construyendo subjetividades en conjunto”* (entrevistado L).

Marcas expresivas transmediáticas

Otra de las categorías que se propone para analizar las experiencias es la de marcas expresivas transmediáticas. La misma apunta a reconocer la integración de la imagen y el conocimiento como una inscripción o marca cognitiva y transmediática que se forma en aquél que quiere dejarse marcar. Ya Eisner (1998) se refería a la posibilidad de expresar de diferentes formas un conocimiento desde imágenes, tablas o cuadros de manera kinestésica, desde una idea de cognición ampliada en la que los sentidos aportan y en la que hay interpenetración entre afectividad y cognición como parte de la misma realidad de la experiencia humana. Según el autor (op.cit) hay relación entre sensación, concepción y representación en tanto la representación de la vida ideativa emplea formas de representación que se construyen con el material que disponen las capacidades sensoriales: vista, tacto, oído, olfato y gusto. Por eso somos capaces de crear y de experimentar diferentes formas de representación, diversos modos de tratamiento y diferentes estructuras sintácticas a los sentidos. Ello nos introduce en el concepto de Multiexpresividad, como la manera en la cual las personas tratan de contener, crear, aprehender, representar e interpretar, incluso refractar su mundo, a partir de los diferentes lenguajes o expresiones lingüísticas, visuales y sensoriales que pueden ser potenciadas a través de los medios. Las tecnologías permiten unir las expresiones humanas, realizando transformaciones en las personas en sentido cognitivo, afectivo emocional o ético-político (Argüello, 2010).

Ello puede ser complementado con la metáfora de Lion (2017) sobre los tatuajes cognitivos para referirse a las “huellas cognitivas que dan cuenta de otras maneras de concebir y de construir con otros el conocimiento; de dejar marcas que relaten; que narren; que nos transformen como sujetos culturales en la época que nos toca vivir” (Lion, 2020: 8).

En este sentido, el concepto de marcas expresivas transmediáticas apuesta a rese presentan como motores creativos de construcciones didácticas que promueven espacios colectivos e individuales de producción en el que las tecnologías aportan sustento y sentido para la construcción de los conocimientos: *“prácticas pedagógicas como una matriz de trabajo diversificada que habilita caminos flexibles para acceder al saber, roles híbridos de productor-consumidor de conocimiento, y yuxtaposición de lenguajes y estrategias creativas”* ([fuente documental](#)), que requieren de un participante con intenciones de querer conocer, de ser partícipe y dejarse atravesar de dicha construcción mediada por soportes de distinto tipo. El

concepto cobra relevancia en la medida que tanto los soportes y los contenidos se entraman de maneras original y/o diferente, dando lugar a nuevas construcciones de sentido que dejan una huella o una marca expresiva, que se construye desde una mirada ampliada de la cognición (Lion, 2017). Las NT investigadas son un ejemplo claro de marcas expresivas transmediáticas, en tanto ponen en juego procesos y habilidades multiexpresivas en la interacción de diferentes soporte y formatos para la producción de actividades y piezas comunicacionales, permitiendo desplegar estéticas comunicacionales novedosas en las cuales se entraman subjetividades y construcciones lingüísticas mediadas tecnológicamente. Desde ellas: *“aprendimos que los medios nos sirven para poder crear colectivamente”* (entrevistado M).

Enlaces transmediáticos

Por último, la categoría de enlaces transmediáticas también se propone para analizar las NT investigadas, en término de puentes que conectan, articulan o unen diferentes sujetos, interfaces y relatos en un entorno transmediático (Scolari, 2021). En el marco de textos y relatos fragmentados propios de la cultura de la convergencia (Jenkins, 2006) se debe reconocer en la creación didáctica de las NT un lugar para el emerger de aprendizajes de nuevo tipo, de propuestas más imaginativas, emocionantes e interpeladores que aporten vivencias fuertes y codiseñadas (Maggio, 2018). Ello implica poner en juego el desarrollo de experiencias y prácticas educativas inéditas mediadas por tecnologías, en las que podamos hacer uso de nuestros sentidos y generar intercambio con los demás. Ya Freinet en 1944 recuperaba la vivencia y la experiencia como fuente para la construcción del conocimiento. Imaginaba aulas diferentes, como lugares para la experimentalidad. Las tecnologías ofrecen un sentido de lo experiencial que puede resultar interesante y valioso (Lion, 2020: 8), ya que sostienen nuevas formas de producción y circulación del conocimiento en las que se valora las distintas voces, el trabajo en colaboración, las propuestas de autoría y en construcción colectiva mediadas tecnológicamente, siempre que tengamos en cuenta ciertos recaudos (Lion, 2020). Autoras como Sherry Turkle (1997) analizan las interacciones que se producen cuando estas experiencias se encuentran mediadas tecnológicamente. La identidad de un “tecnocuerpo conectado” (Turkle, op.cit.) entre el mundo virtual y el mundo real imponen una nueva función del tiempo en la que podemos superponer distintas actividades en tiempo presente (Turkle, 2011). Por ello, autores como Berardi (2017) reflexionan sobre la transformación de la cognición, la sensibilidad humana, la percepción del tiempo y la capacidad de atender conscientemente cuando las experiencias presentan un atravesamiento tecnológico intenso; y Sabilia (2007) describe la tendencia de los jóvenes para mostrar su intimidad en las redes sociales como “extimidad” frente a la exposición y la popularidad que las mismas ofrecen. Desde una perspectiva contraria a esta idea, existe el concepto de “multimidad” que explica cómo los vínculos con la intimidad no son espontáneos, sino que se despliegan para ganar popularidad y reconocimiento.

Frente a este contexto y el imaginario de los jóvenes y adultos de hoy donde se circunscriben las diferentes experiencias analizadas, se entiende que la idea de enlaces transmediáticos, al igual que la idea de interfaz de Scolari (2021) y Albarello (2020), permite dar cuenta de las articulaciones, relaciones, hibridaciones, competencias y cooperaciones que se generan desde lo vivencial, lo digital y lo presencial y va mucho más allá de lo digital, convirtiéndose en un concepto fundamental para entender y transformar el contexto en el que de

desarrollan las experiencias; dichos enlaces sirven para comunicar, unir y articular sujetos (docentes, estudiantes, comunidad), y contenidos diversos, así como el afuera y el adentro de una institución, como se remarca en varias de las experiencias analizadas: *“interesaba de la narrativa transmedia [...] no en términos únicamente de la producción de los estudiantes, sino [...] en términos de poner en diálogo la producción de la escuela con la comunidad”* (entrevistado V).

Esta idea de enlaces transmediáticos resume muchas de las pretensiones de los proyectos transmedia investigados. El sentido mismo de apostar por el diseño y desarrollo de narrativas transmedia con fines pedagógicos da cuenta de la promoción de experiencias puentes inéditas en las prácticas educativas mediadas por tecnologías, que apuntan a generación de nuevos sentidos, nuevas subjetividades, nuevos intercambios e intercambio con los demás, así como nuevas formas de enseñar y aprender que permitan resignificar los procesos y los resultados que devienen de estos conceptos, dando lugar a nuevos interrogantes y desafíos:

“Recuperar la historia en clave de cultura digital y en pos de la construcción colaborativa de conocimiento significó abrir la educación a un mundo que necesita escuchar las demandas de los actores educativos, y que los contenidos, medios y actividades de cada proyecto sean elaborados teniendo en cuenta diferentes miradas y perspectivas” ([fuente documental](#)).

4.3.2. Hacia los multialfabetismos en Narrativas Transmedia Educativas

Uno de los objetivos de la presente tesis es poder indagar si las diferentes narrativas transmedia educativas investigadas contribuyen en la promoción de aprendizajes y prácticas o procesos de multialfabetización. En la sección anterior se analizó la promoción de los aprendizajes, por lo que corresponde ahora analizar su vinculación con los multialfabetismos.

4.3.2.1. Transitar hacia los multialfabetismos

Los resultados del análisis sobre las entrevistas, la fuente documental y los sitios web de cada proyecto permiten dar cuenta de un camino y recorrido hacia la multialfabetización, desde diferentes procesos que se analizarán más adelante, ya que en este punto se comenzará analizando ese trayecto que se presenta en términos de “tránsito”.

Como ya se mencionó anteriormente, lo que comenzó a cimentar ese tránsito fue la propia evolución del concepto de alfabetización. Según Camilloni (2017), la alfabetización “se definió inicialmente como el eje central de la educación escolar” (p.62) ligada al dominio de conocimientos básicos, lo cual hizo que la educación se pensara exclusivamente desde la escolarización, olvidando o desconociendo los aprendizajes alternativos que suceden por fuera de ese marco (Dussel, 2012). Pero esa alfabetización evolucionó hacia a la conformación de una panoplia de saberes diferenciados con límites propios, y lo que antes aparecía como una unidad, en las últimas décadas del siglo pasado se quebró. Los aprendizajes ocurren en nuevos entornos de aprendizaje, formales y no formales, en el marco de las llamadas pedagogías visibles e

invisibles (Bernstein, 1975), donde se instalan propuestas de entornos personales de aprendizaje como enfoque pedagógico de aprendizajes formales e informales con uso de redes sociales para apoyar aprendizajes autorregulados en contextos de educación, dando cuenta de la permeabilidad de la escuela en su relación con la sociedad (Camilloni, 2017).

Estas nuevas formas o modalidades de aprendizaje, como las que se generaron en las diferentes experiencias transmedia analizadas, genera una mirada crítica que pone en cuestión la intencionalidad de alfabetizar, así como el procedimiento para lograrlo (la escolarización tradicional), mostrando que lo que ocurre en la escuela es tan válido y legítimo como todo lo que ocurre fuera de ella:

Parece necesario insistir en que la comunidad ocupe un lugar relevante en tanto productora de sentidos que se ponen en diálogo con la escuela. De ahí también la importancia de atender al contexto del estudiante y de la familia, ya que nos obliga a analizar cuáles son las posibles conexiones entre el saber que pone en circulación la escuela y lo que sucede en la comunidad, así como las interpretaciones de los estudiantes sobre los contenidos curriculares de acuerdo a sus intereses, expectativas y necesidades situadas ([fuente documental](#)).

Como expresa Martín-Barbero (2003: 4): “aprendemos en todos los lugares y en todos los momentos”, de manera que el aprendizaje no ocurre adentro o afuera, sino en un continuum espacio-temporal. Por ello el autor habla de educomunicación y que la misma no puede limitarse a la alfabetización (centrada en la escolaridad), sino en los aprendizajes que surgen como resultado de las prácticas insertas en la cotidianidad de la cultura.

El concepto de alfabetización mediática es uno de los más oportunos para analizar esta relación entre la educación y la comunicación que menciona Barbero (2003). Como la alfabetización como noción general se ve usualmente incapacitada para dar respuestas a esta relación, en la medida que opera bajo el amparo de la intencionalidad educativa escolar y los roles establecidos de “profesor y estudiante”, ello se presenta como problemático desde el contexto comunicativo donde las sociedades se definen cada vez más por su acceso a la información y la producción de conocimientos. Allí es donde aparece la alfabetización mediática (Scolari, 2018) que plantea la importancia de hacer visible los saberes y habilidades que se ponen en juego al usar y crear mensajes a través de los medios de comunicación (Gee, 2013). La finalidad más importante de la misma se concentra en desarrollar una actitud crítica capaz de reflexionar y analizar los mensajes y contenidos que desde los medios de comunicación llegan a las personas (Área, et al., 2012).

Paralelamente han surgido propuestas que tratan de ir más allá en la relación educación-comunicación, en busca de reconocer o incluir no sólo el componente mediático sino también la dimensión cultural, en tanto los sujetos se encuentren en constante relación con lo comunicativo no solo a través de los medios y las tecnologías, sino también desde otras mediaciones. Por ello autores como Lankshear y Knobel (2011), Buckingham, Kehily y Bragg (2014), y Gee (2015) han propuesto pasar de la alfabetización a los alfabetismos, ya que es a través de estos que se puede reconocer la complejidad de las prácticas culturales que propician aprendizajes más allá de poder verificarlos. Según los autores el alfabetismo debe ser entendido como una práctica social que no depende de condicionamientos formales o proyectados, sino de la acción cotidiana de sujetos

movidos por sus propios intereses, deseos y posibilidades. Dussel (2013) también sugiere que es preferible usar alfabetismos en lugar de alfabetización, porque el concepto de alfabetización implica una connotación directa a las prácticas de lectura y escritura que dificulta un abordaje sistémico y multidimensional de los contextos y las prácticas. Con la creación de una amplia variedad de conceptos que tratan de abordar las nuevas o variadas alfabetizaciones, lo que se hace es expandir la metáfora de la lectura y la escritura a otros contextos, pero no se logra atender a la complejidad de las prácticas sociales y culturales que ocurren más allá de la voluntad por enseñar o aprender (Pérez, 2014). Por ello Buckingham y Martínez (2013) plantean la necesidad de una definición distinta que logre superar la alfabetización, dado que ésta se concentra en tecnologías o medios específicos, y no llega a observar las prácticas que ocurren en el complejo entramado de la cultura y la comunicación. En esta misma línea, Orozco (2010) propone llevar la reflexión más allá de la alfabetización para lograr integrar la realidad social, independientemente de si ésta corresponde, o no, con lo que se está haciendo para educar a las personas desde las instituciones formales.

Como puede apreciarse, todas estas definiciones y posturas reconocen que la alfabetización ya no puede estar centrada sólo en prácticas de lectura y escritura bajo un modelo de enseñanza y de aprendizaje, sino que debería abrirse a la idea de transitar hacia los nuevos o multialfabetismos, reconociendo en ellos las nuevas formas de aprender que se están generando dentro y fuera de las paredes del aula, a partir de los medios, plataformas e interfaces disponibles, pero fundamentalmente en función de las múltiples posibilidades interactivas que existen y se van desarrollando desde la recepción, participación y creación de los sujetos, tal cual se refleja en las NT investigadas: *“se piensa a estas narrativas como estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuyo eje debería ser la reflexión pedagógica y no solo tecnológica [...] que articula los contextos institucionales, áulicos y de la comunidad, favoreciendo intervenciones en la realidad”* ([fuente documental](#)).

En este sentido, se considera que analizar los diferentes proyectos para el nivel medio y superior desde la propuesta de transitar de la alfabetización a los multialfabetismos, es una forma de superar una postura centrada en la apropiación de los medios para la reproducción de tareas escolares basadas en los esquemas tradicionales de educación, para ir hacia un modelo capaz de incorporar los aprendizajes que se suceden por sí mismos como resultado de las participaciones y colaboraciones de los sujetos, como las que se generan desde las diferentes experiencias a través de las múltiples prácticas de recepción, participación y producción que las mismas generan. Como bien se manifestaba en los diferentes proyectos analizados, en cada uno de ellos se tendió a *“recuperar los aspectos significativos en relación con los objetivos propuestos y destacar aquello que muchas veces no se percibe como relevante pero que resulta nodal para repensar la experiencia vivida”* ([fuente documental](#)).

Por otro lado, y a los efectos de una comprensión más amplia de los alfabetismos transmediales, es necesario recuperar la propuesta de Scolari (2018: 17), quien sugiere entender estos alfabetismos en términos de una “serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje, y formas de compartir”. Dicha propuesta pone el foco en las experiencias que surgen en los entornos virtuales y en los medios interactivos tanto en términos de la producción y colaboración, lo cual contribuye a comprender la relación educación-comunicación en términos de los entornos convergentes y sus posibilidades, invitando a redefinir

o reinterpretar lo que ocurre de forma cotidiana con las prácticas de las personas y sus aprendizajes.

En este sentido, transitar hacia los multialfabetismos para pensar el concepto de multialfabetización sin muros propuesto para esta tesis en relación a los diferentes proyectos transmediáticos analizados, supone reconocer **la multimodalidad y multimedialidad** de la comunicación humana, el **multilingüismo** de la realidad multilingüe en la cual estamos inmersos como sociedad; el **multidiscorso** de cada uno de los diferentes mundos de la vida, y la **multiculturalidad** como la suma de las problemáticas y de los efectos combinados de todo lo anterior, en la cual están inmersas la diversidad de prácticas de recepción, producción y participación que facilitan los medios y plataformas contemporáneos y disponibles para comunicarse y aprender (Pasadas Ureña, 2010)

Si bien no podría concluirse, a partir del análisis sobre las diferentes entrevistas, fuente documentales y sitios web de los proyectos, que se encontraron referencias teóricas y conceptuales específicas sobre el concepto de multialfabetización en las experiencias transmedia analizadas, si podría considerarse que se encontraron prácticas y procesos que tienden -en mayor o menor medida - al desarrollo de un sujeto multialfabetizado según la descripción propuesta por Cope y Kalantzis (2010), en tanto se promovieron diferentes habilidades y competencias, ya sea para buscar información (recepción), producir algún recurso o texto (producción) y participar en redes sociales y plataformas (participación), a través de diversas tecnologías (impresas, audiovisuales o digitales) y desde diferentes recursos y lenguajes para expresarlos en distintos contextos comunicativos, incluso, interiorizando criterios y valores para la comunicación desde el uso ético y democrático de la misma (Cope y Kalantzis, 2010):

En general el feedback y devoluciones que recibimos de parte de los estudiantes tenían que ver con que las propuestas audiovisuales habían ayudado mucho a comprender cómo recorrer el juego, a entender la historia, a comprender un poco algunas de las temáticas [...] poder reconocer los medios digitales para poder difundir un tema, para poder buscar soluciones colectivas sobre un tema, para poder visibilizar ciertas acciones, para poder visibilizar ciertas cuestiones problemáticas. Entonces aprendimos que los medios nos sirven para poder crear colectivamente” (entrevistado V).

Al mismo tiempo podría considerarse además cierta pretensión para la generación de reconceptualizaciones o mejoras al significado de alfabetismo transmedia propuesto por Scolari (2016) que contribuye a la mirada propuesta para esta tesis desde los multialfabetismos, desde acciones o propuestas enriquecedoras como las que se proponen, por ejemplo, en un análisis realizado por Albarello y Mihal (2018) sobre la experiencia de #Osron80:

El concepto de alfabetismo transmedia tal como lo plantea Scolari (2016), se puede enriquecer si a las prácticas que los alumnos desarrollan por fuera del aula les sumamos también las de los docentes y otros actores educativos para que se transformen en experiencias pedagógicas significativas y no solamente en cuestiones vinculadas a las formas de consumo del entretenimiento y la ficción aplicadas al ámbito educativo” (p.244).

Por este motivo, se considera pertinente el uso del concepto “transitar” para referir al paso hacia los multialfabetismos, entendido como un proceso, un camino, con sus altibajos y desafíos, en donde las narrativas transmedia con finalidad educativa tienen mucho para aportar.

4.3.2.2. Procesos de los multialfabetismos

En esta sección se proponen tres procesos que contribuyen al desarrollo de los multialfabetismos pensados en relación con las NT analizadas: el proceso de recepción, el proceso de producción y el proceso de participación. Los mismos se recuperan de la tesis de Lugo Rodríguez (2016), quien los describe para dar cuenta de las dimensiones de la transalfabetización²⁰ que la autora propone. Si bien en esta tesis se aborda la multialfabetización, se considera que dichos procesos resultan pertinentes para analizar y comprender los multialfabetismos en las NT investigadas.

De la misma manera que en la propuesta de Lugo Rodríguez (2016), lo que se pretende con los tres procesos es hacer referencia a la manera en la cual los sujetos reciben, crean, modifican, comparten y difunden contenidos en la red, en nuestro caso pensando específicamente desde las NT investigadas, de manera participativa en el marco de la interacción y convergencia cultura en la que vivimos, centrada en: leer noticias, comentarios o ver videos (algunas actividades básicas de recepción), escribir un comentario en Twitter, una entrada en un blog, subir una foto a Instagram, hacer un sitio personal o producir un tutorial para YouTube (algunas de las actividades de producción), y discutir en un grupo o debatir por un video o alguna comunidad de interés (algunas de las actividades de participación que se realizan de forma colaborativa).

Dicho proceso necesita ser pensado en el marco de las diversas prácticas socioculturales en las que se desarrollan, por lo que es necesario ubicarlo en la diversidad de prácticas, contextos (escolares y extraescolares), y ambientes (presenciales como virtuales) en el que se suceden.

²⁰ Según la autora, el término refiere al proceso formativo para aprovechar, en pro del desarrollo personal y comunitario, tanto la recepción como la producción de medios, así como las posibilidades de interacción, convivencia, participación y afiliación que facilitan los medios y plataformas contemporáneas disponibles para comunicarse. La diversidad de esferas que abarcan el desarrollo puede sobreponerse y son: intelectual, emocional, creativa, cultural, profesional, ética y ciudadana. La recepción y la producción abarcan los diferentes textos y códigos de significación disponibles en un contexto transmediático: textos monomediáticos, multimediales, hipermediales, interactivos y transmediáticos; códigos: sonoro, gráfico, auditivo, audiovisual, computacional y lúdico.

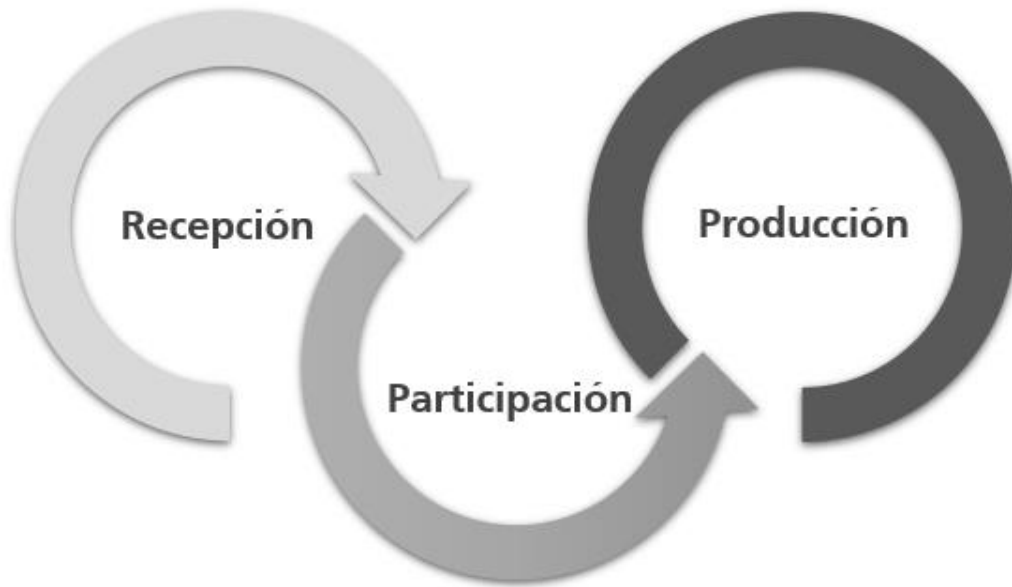


Figura 4: Procesos de los multialfabetismos. Elaborada con base Lugo Rodríguez (2016) y aportaciones de la autora.

Los tres procesos apuntan a comprender los posibles multialfabetismos llevados a cabo en las diferentes experiencias analizadas, desde tres grandes conceptos: percibir, expresar y participar:

- ★ Recepción: leer textos, escuchar videos o podcasts, etc.
- ★ Participación: Participar en redes sociales, intervenir en alguna comunidad de interés o blog, etc.
- ★ Producción: escribir un documento, crear un producto o pieza comunicacional, etc.

Esta estructura permite facilitar el análisis de las experiencias para comprender y descubrir si existieron efectivamente procesos que influyeron o promovieron los multialfabetismos, o bien para descubrir en qué prácticas de las realizadas se encuentra el potencial para promoverlos. Por otro lado, también se espera que la propuesta permita a los docentes, equipos o grupos interdisciplinarios que diseñan NT con fines educativos, advertir si es posible incluir las prácticas de multialfabetización para el desarrollo de experiencias transmedias en ámbitos educativos.

Cada proceso se explica brevemente y en cada dimensión se propone una serie de competencias que Lugo Rodríguez (2016) ha seleccionado de las propuestas de Jenkins et al (2009), Ferrés & Piscitelli (2012) y Aparici y Osuna (2010), haciendo un trabajo de apropiación haciendo que las competencias seleccionadas pasen por un proceso clasificación por área, de reagrupación con otras propuestas, o complementarlo con propuestas de la propia autora basadas en la revisión crítica sobre la literatura abordada. Paralelamente a la apropiación realizada por Lugo Rodríguez (2016), a los fines de esta tesis se recuperan sólo las competencias que se consideran más significativas para la multialfabetización propuesta para la tesis.

Se considera importante mencionar que estos procesos no son lineales ni excluyentes entre sí, y su separación es solo una forma de agrupamiento para facilitar el análisis y la reflexión.

4.3.2.2.1. Proceso de recepción: una cultura en resignificación

Según Lugo Rodríguez (2016), la recepción contempla la productividad semiótica (Fiske, 1992), que equivale a la manera activa en la que el receptor diseña el significado en los textos (Kalantzis y Cope, 2009). Este proceso resulta interesante, por ejemplo, para analizar la incidencia de los diferentes textos y abordajes temáticos y curriculares propuestos en las NT analizadas para la construcción y expansión del universo narrativo: *“la propuesta tenía que ver con trabajar la multimedialidad y [...] construir sentidos acerca de lo que se aborda en ese texto [...] esa construcción de sentido a la que se llega [...] ocurre a través de múltiples medios y propuestas textuales diversas que se están aportando” (entrevistado L).*

En este proceso de recepción de los textos contemporáneos es importante tener en cuenta que los mismos comunican no sólo a través del contenido, sino también desde la estructura, la forma y las alusiones a otros textos (Ferrés & Piscitelli, 2012; Schoemann y Poytnz, 2012), ya que texto tiene convenciones que los agrupan con otros textos, como las de género cinematográficas, de poesía, drama, convenciones narrativas, etc. (Architextualidad, Gennette en Scolari, 2014). Ello pone a la luz la relevancia de distinguir el lenguaje a través del cual cada medio se expresa e intenta comunicar un significado, así como los diferentes medios crean una estética en conjunto y se “contaminan uno a otro” en cuanto a las formas de significar (Scolari, 2008, 2014b).

Los textos contemporáneos pueden ser análogos o digitales, monomediáticos, sólo texto o audio; multimedia (convergen texto, audio y video en una sola plataforma como en un periódico digital); hipermedia (poseen diferentes unidades textuales como audio, video y/o texto se conectan entre sí pero no necesariamente convergen en el mismo texto); interactivos (de alguna manera están diseñados para que el lector escoja un itinerario o incluso produzca acciones o textos dentro); o transmediáticos (se conectan a nivel medios, plataforma, historia y significación) (Diversos autores en Lugo, 2012).

El término transmediático aparece vinculado al proceso de recepción. Ya la UNESCO (Waheed Khan, 2009) advertía que a la alfabetización mediática se le debía sumar la informacional, por eso Frau-Meigs (2012) avanzó en una propuesta que consideraba que la recepción debía incluir los textos de información mediática (como las noticias) en su sentido de documentos (textos académicos, especializados, etc.) y como código computacional. La representación continúa siendo un aspecto fundamental, complejizada a la luz de la naturaleza inmersiva e interactiva de los textos (Murray, 1999) que se convierten en espacios de interacción y convivencia desde las plataformas y redes digitales como Youtube o Facebook, videojuegos o las comunidades alrededor de una marca o de una ficción gestionados por las empresas productoras.

Esto permite dar cuenta, como los textos-espacios comunican de manera explícita o implícita una visión del mundo, la postura, visiones e intereses de sus actores a través de declaraciones explícitas, mensajes velados o implícitos, omisiones o representaciones en la forma (Buckingham, 2005; Ferrés y Piscitelli, 2012; Aparici y Osuna 2010); a través del diseño de reglas (Pérez - Latorre, 2012, 2015) o del diseño de la interfaz (Stanfill, 2015). El proceso se

complejiza porque al ser interactivos ya que no siempre se puede referir a un proceso de recepción, sino a un proceso que implica recepción, producción y participación al mismo tiempo. Por lo que la habilidad específica de recepción sería una habilidad de metalectura en la cual se analizan los procesos de agencia vs. estructura (Lugo Rodríguez, 2016).

Competencias de recepción

- Capacidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos (Ferrés y Piscitelli, 2012, Jenkins, et al, 2009).
- Capacidad de realizar una búsqueda con un criterio definido (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad de discriminar la información importante de la superflua (Aparici y Osuna, 2010) / Capacidad para evaluar fiabilidad y calidad de la información (Jenkins et al, 2009, Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad para orientarse entre mucha información hipervinculada hasta el infinito (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad de analizar y valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de interpretar y dar sentido a la información multimedia que integra texto escrito, imágenes y sonidos (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad de analizar las técnicas de inmersión (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión (Ferrés y Piscitelli, 2012). (Navegación transmedia, Jenkins et al, 2009).
- Capacidad de descubrir la arquitectura de la información y las posibilidades de participación de los interactuantes (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ello (Ferrés y Piscitelli, 2012) / Capacidad para detectar los intereses implícitos y las intenciones ocultas de quien elaboró la información (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad para localizar el origen de la información y el desarrollo de la misma en función de las distintas interpretaciones que haya sufrido (Aparici y Osuna, 2010).

- Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias (Ferrés y Piscitelli, 2012) / Capacidad de analizar identidades de personas, sitios, plataformas (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad de descubrir quiénes están representados y quiénes no en la información (Aparici y Osuna, 2010).

Se seleccionaron estas competencias por considerar que todas ellas -en mayor o menor medida- están implícita o explícitamente presentes en los diferentes proyectos investigados, tomando como base lo que se fue analizando en la sección de las competencias del capítulo anterior. En línea general, las NT seleccionadas apuntaban a incluir el trabajo con textos desde abordajes complejos que les permitan incluir diversas estrategias y competencias que motivaban y permitían captar la atención de los destinatarios para trabajar determinados temas o problemáticas:

“Abordar estos textos que son mucho más complejos, que son mucho más extensos, que tienen otras características y ayudarlos a ir creando determinadas estrategias de abordaje” (entrevistado L).

“Esto de recibir contribuciones de afuera y compartirlas dentro del aula con los alumnos genero mucha motivación e inspiración y entusiasmo [...] se escuchaba a los chicos decir “ahh bueno” y miraban con atención y leían, era algo genuino esta cuestión de buscar la autenticidad mediante la lectura y la integración de elementos que eran creados por otros” (entrevistado M).

Al mismo tiempo, se considera importante poder dar cuenta de los procesos de recepción que se generan en las diferentes experiencias analizadas y su contribución a los procesos de multialfabetización, en tanto permiten resignificar y reflexionar sobre la diversidad de temática y contenidos curriculares que atraviesan a los diferentes proyectos:

“las lecturas que elegimos problematizan la noción de justicia entonces nos viene bárbaro para pensar la acción con el contexto de los estudiantes, es decir, ese también era otro componente o el componente que pensamos cuando articulamos o cuando yo articuló con otros materiales o con la otra profe pensamos en conjunto, es bueno llevarlo a una situación en la que ellos puedan hacer una revisión o contextualizar eso que ofrecemos como contenido” (entrevistado M).

Por último, se considera que los procesos de recepción se encuentran en resignificación en las diferentes NT investigadas, como consecuencia de la digitalización y la naturaleza inmersiva e interactiva de textos (Murray, 1999) que las mismas proponen, que las convierten en espacios de interacción y convivencia desde la diversidad de medios, plataformas, redes digitales o comunidades a las que recurren para involucrar a sus destinatarios en las expansiones. La posibilidad de interactuar con los textos de otra forma, en otros formatos y lenguajes, sin lugar a

dudas amplía las posibilidades de expansión de los mismos y altera o resignifica los procesos de construcción de los conocimientos, generando o promoviendo multialfabetismos. Un ejemplo claro de ello es el cuaderno de viaje del Gurí viajero en la experiencia de la Guarida del Tigre - ya analizado anteriormente-, donde la opción de sumar la realidad aumentada amplió las posibilidades del texto como recurso, permitiendo otros tipos de abordajes y trabajos a partir del mismo. En el mismo sentido, hasta podría considerarse que cada una de los sitios web que se construyeron para los proyectos pueden ser pensados como un gran texto inmersivo e interactivo desde el cual se pueden resignificar los procesos de recepción a partir de su navegación.

4.3.2.2.2. *Proceso de participación: una cultura en expansión*

El proceso de participación se propone abordar desde la perspectiva de la participación de los sujetos en los entornos de comunicación interactivos, digitales y en red que se presentan como claves para la generación de los aprendizajes desde las narrativas transmediáticas investigadas.

Las nuevas formas de narración digital (Erstad, 2012 y 2013; Erstad y Wertsch, 2008) como los videojuegos masivos en línea o el uso de plataformas como YouTube para difundir, comentar y redistribuir vídeos (Burgess y Green, 2009), son solo algunos de los rasgos de esta nueva cultura colaborativa que utilizan los destinatarios de los proyectos para buscar orientación sobre algún tema, saber algo más sobre un libro o videojuego o crear y distribuir su propia producción de fanfiction (Scolari, 2016) y de esta forma *“poder pasar el texto escrito un montón de datos que habían traído de diferentes manera y de diferentes actividades, de las fotos, del video que vieron, del artículo que leyeron, etc” (entrevistado C).*

La aportación de Jenkins (2008) sobre la idea de una cultura de la participación resulta crucial para definir una perspectiva específica que permita comprender los procesos donde las personas pueden ejercer su capacidad de acción y agencia tanto individual como colectiva. La participación, entendida desde una mirada cultural, permite hacer visible que su complejidad radica precisamente en los factores y las posibilidades que emanan de la cultura, motivo por el cual el papel de las experiencias transmediáticas tiene efectos socialmente relevantes, en tanto permiten conocer las competencias, afectos y habilidades que se ponen en juego para participar de su consumo-apropiación, pero fundamentalmente de su producción y creación. Ello se complementa con la definición sobre participación propuesta por Wenger (2001):

“Experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a comunidades sociales y la intervención activa en empresas sociales. En este sentido, la participación es tanto personal como social. Es un proceso complejo que combina hacer, hablar, sentir y pertenecer. En él interviene toda nuestra persona incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales”. (p. 80)

La misma apunta el componente personal, profundo e intrapersonal de la participación que se relaciona con el individuo en su totalidad, y a la vez, interpersonal, en interacción con los otros, que describe acciones específicas como hablar y hacer, pero también rescata que participar significa pertenencia. Por ello Wenger habla de afiliación y explica porque Jenkins et al

(2009) también considera el sentido de negociación al decir que los significados se negocian, porque la producción de sentido se vuelve grupal.

Ello permite dar cuenta que cuando se habla de participación, un primer tipo de participación sería la participación que se da en la producción de sentido de lo que sucede en las comunidades a las que se pertenece (Jenkins et al 2009), poniendo en evidencia la complejidad de pensar que la participación implica meramente competencias, en tanto las posibilidades de participación dependen no solo del individuo sino también de los contextos y las estructuras que los facilitan. En este sentido, se puede decir que la cultura participativa se ve favorecida, o no, por los individuos que la forman, siendo un aspecto muy importante el binomio estructura-agencia que las determina (Buckingham y SeftonGreen, 2003).

Las estructuras de la red como las plataformas, redes digitales, videojuegos, etc. son construidas por las personas, al igual que las estructuras de la familia y la escuela. Y dentro de estas estructuras hay diferencias en el nivel de agencia. Por ejemplo: en un videojuego masivo de roles multijugador, el jugador puede tener más agencia que en otros videojuegos porque puede decidir un rol, tener varios avatares y escoger hasta entre varios tipos, vestir a su personaje y personalizarlo en su apariencia, vagar por el mundo del videojuego, socializar, etc., pero la estructura del videojuego está configurada por el diseñador, aunque parezca que el usuario tiene una gran agencia (Pérez-Latorre, 2012). Al igual que en un videojuego, la escuela y cada aula tiene una estructura que determinan la agencia de alumnos y profesores. Por este motivo, para Lugo Rodriguez (2016):

Quando se habla de “competencias de participación” se puede pensar en las que favorecen que cada individuo contribuya a impulsar una cultura participativa pero no se puede olvidar que no es lo mismo ser diseñador del juego que jugador. Si se educa a los alumnos para una cultura participativa, idealmente serán individuos que participen, que permitan participar y que construyan estructuras que favorezcan la participación. Pero no se puede simplificar el hecho de que la participación tiene que ver con el capital social y cultural (boyd, 2015) y que la educación, historia y contexto del individuo en particular condiciona la participación que se tiene en la red (p.103).

Según esta definición, educar para participar en la red es educar para participar en el mundo y viceversa. Por ello la participación puede ser considerada un derecho del individuo, dependiente de las estructuras y del propio capital cultural, así como de las competencias de participación que se tienen condicionadas por el propio contexto (Lugo Rodríguez, 2016):

Nos interesaba trabajar con el trabajo colaborativo de la cultura libre, trabajamos las imágenes, cómo leer imágenes, cómo sacar fotos en el taller [...] que se apropien del contenido histórico, porque nos interesaba registrar el recorrido, pero además ir trabajando otras cuestiones que tenían que ver con la producción de textos escritos, con la cultura libre, el trabajo colaborativo, y la alfabetización transmedia aunque de manera incipiente, pero que fuera una puerta hacia ese lugar [...] que no sabíamos cómo íbamos a salir (entrevistado C).

A continuación, se enumeran una serie de competencias con la advertencia de que estas no son lo único que determina el proceso de participación y la formación de una cultura participativa. Por ello se propone considerar “capacidad” como posibilidad, teniendo en cuenta que el entorno y la estructura, como la propia escuela y contexto de la comunidad, pueden condicionar esa capacidad.

Competencias para participar

- Capacidad de interactuar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad para comprender el sentido de palabras ideas, emociones, artefactos, objetos y acciones con base en el contexto y la experiencia personificada (Wenger, 2001).
- Capacidad para convivir de diferentes maneras en la estructura reticular de la red: uno a uno, uno a varios, uno a muchos, varios a varios y muchos a muchos (Scolari, 2008), (Lugo Rodríguez, 2015).
- Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de usar el juego, la simulación y performance, para explorar, descubrir y aprender (Jenkins et al, 2009).
- Capacidad para desarrollar una cultura emocional compartida y una ética de la colaboración (Corona Rodríguez, 2019) (Aportación de la autora)

A partir de las diferentes competencias enumeradas, se puede entender como las prácticas de participación que se generan en las diferentes NT investigadas se presentan como la capacidad de agencia que se pone en acción para hacer o decir mensajes y contenidos más allá del entorno donde se producen, y esto es así porque participar implica mucho más que comunicar, en tanto las prácticas pueden no estar asociadas a la capacidad enunciativa o productiva de los mensajes y los contenidos, sino, por ejemplo a las estrategias organizacionales de los equipos diseñadores de las experiencia transmedia. Ello se refleja en la realización de las diferentes tareas y actividades propuestos por los diferentes proyectos, en las cuales se promueve el desarrollo de competencias vinculadas a la participación, pero estas son elaboradas desde los equipos gestores/diseñadores: *“el tema de la participación, en general la participación a través de opciones de trabajo”* (entrevistado M).

Por otro lado, podría considerarse que cada una de las actividades o propuestas expansivas que se proponen desde los proyectos analizados, a través de las prácticas de participación que se presentan, generan o producen algún tipo de multialfabetismo desde la puesta en acción de estrategias de aprendizaje basadas en la experiencia individual, colectiva y mediatizada, que no se agota en las interacciones mediáticas que se generan en la red, sino que también generan efectos en las dinámicas offline que ocurren como resultado de su colaboración e intercambio cotidiano (Corona Rodríguez, 2019).

En líneas generales, los procesos de participación estuvieron centrados en:

“hubo coproducción de criterios, trabajo cooperativo, enseñanza entre pares y [...] trabajo en pequeños grupos” (entrevistado M).

“la participación en el juego era importante [...] tenía que ver con lo que las redes sociales habiten en cuanto a cultura participativa” (entrevistado L).

“Hubo mucho aprendizaje entre pares, entre ellos, si a un grupito veíamos que les costaba mucho un tema, le mandábamos a un experto que les explique, se adapte y los oriente. Hubo mucho de esta cuestión de enseñarle a otros” (entrevistado M).

Los datos de la empiria permite inferir que las habilidades colectivas de participación son un componente fundamental para la promoción de los multialfabetismos, en tanto permiten identificar los siguientes elementos: las competencias necesarias para el acceso y el filtrado de información, la disposición actitudinal para la reflexión y la comprensión, la puesta en operación de estrategias para la creación y producción digital y analógica, la voluntad para la apertura a través del compartir y colaborar, y un sentido de creatividad e innovación a partir de la cultura emocional y el sentido lúdico de las experiencias (Corona Rodríguez, 2019).

Como bien ya se analizó en el entramado narrativo sobre la participación de las audiencias, se piensa el proceso de participación desde la figura del prosumidor, como el rol que suelen asumir los estudiantes y diferentes destinatarios de las experiencias. Es desde esa figura que se pone en escena un conjunto de habilidades y competencias como consumidor-prosumidor de medios y recursos audiovisuales, como productores y creadores de mensajes y contenidos creativos, críticos y responsables (García, Ramírez y Rodríguez, 2014), ya sea desde lo planificado por los equipos diseñadores de NT con fines educativos, como lo que va surgiendo a partir de la intervención espontánea de los prosumidores en tanto: *“lo auténtico y lo que circula por fuera del universo escolar les resulta muy significativo” (entrevistado M).*

Por último, se considera que los procesos de participación pueden ser considerados una cultura en expansión desde las NT con fines educativos analizadas, en tanto reflejan la importancia que adquiere, en los tiempos convergentes que vivimos, el trabajo colaborativo, la inteligencia colectiva (Levi, 2004) y el trabajo entre pares para la promoción de aprendizajes situados y significativos, tanto en contextos formales como informales (Scolari, 2016): *“pensar las propuestas de manera participativa y plural en donde el saber es una construcción colectiva y solidaria, susceptible de reformulación constante, poblada de incertidumbres y negociaciones por el sentido de las prácticas” (fuente documental).*

4.3.2.2.3. Proceso de producción: una cultura en construcción

Los procesos de producción son otro de los aspectos que aparecen fuertemente en cada uno de los proyectos analizados. Se considera a dicho proceso a que contempla el diseño, la producción, la expresión y la distribución (Kress y Van Leeuwen, 2001; Cope y Kalantzis, 2009) de mensajes o contenidos propios y la consciencia sobre cómo los elementos de contenido, lenguaje del medio (Piscitelli y Ferrés, 2012) y la representación (Buckingham, 2005; Ferrés y

Piscitelli, 2012; Hoechsmann y Poyntz, 2012) comunican explícita o implícitamente. Dicho proceso se considera central en cada uno de las NT analizadas, en tanto apuntan a: *“pensar la producción de los estudiantes en una producción original, pero sobre todo una producción que se pusiera en diálogo con la comunidad”* (entrevistado V).

Lo interesante además, es que dicho proceso activa y desarrolla las competencias de recepción como ya lo anunciaba Buckingham (2005), en la medida que al producir se deben considerar los aspectos propios del proceso de recepción, en cuanto a la comunicación multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001), es decir, los diferentes modos en los que se comunica un texto y distinguir la naturaleza de los textos (monomediáticos, multimedia, hipermedia y transmedia), así como las diferentes formas de intertextualidad ya presentadas en la sección de recepción.

Por otro lado, y siguiendo a Lugo Rodríguez (2016) asumir la responsabilidad como productor implica además pensar en la audiencia a nivel comunicativo, es decir, quién será audiencia, qué se quiere comunicar, cómo se comunicará; a nivel ético pensar a quién y cómo está representando, qué visión tiene su mensaje, y qué consecuencias puede tener la distribución de su mensaje en la comunidad donde se produzca. Este es un aspecto que aparece muy claro en las diferentes experiencias analizadas con relación a la construcción de las piezas comunicacionales y las competencias a poner en juego en dicho proceso:

“Siempre priorizamos esta cuestión de que ellos elijan que, como y a quien quieren comunicar” (entrevistado M).

“Esto que se pone en juego en la pieza comunicacional, que no necesariamente es replicar lo que hice para una materia o en una lectura, no es replicar si no es ver que quiero comunicar, a quien quiero comunicar, para qué quiero comunicar, y eso es lo que se pone en juego” (entrevistado M)

“Creo que en el caso de las redes sociales se tensiona esto de disciplinar con las redes sociales y empezar a pensar de qué manera se construye un mensaje en las redes sociales o a hacia dónde van esos mensajes en las redes” (entrevistado M).

“De qué manera pensamos comunicar para que verdaderamente tenga una repercusión en la comunidad [...] y de qué manera la comunidad va a interactuar con esto que nosotros ponemos en circulación” (entrevistado M).

Por ello, como bien lo apuntan Ferrés y Piscitelli (2012), el proceso de producción siempre debe considerar el proceso de difusión al mismo tiempo, el cual es complejo y puede ser considerado como un tipo de participación. Este punto fue central para los diferentes proyectos, ya que en todo momento tuvieron claro que, para diseñar las actividades y tareas, así como el mapa de medios y plataformas por donde generar las expansiones, debían considerar no sólo la producción, sino también su difusión: *“para crear los productos y después para circularlos”* (entrevistado M).

Por otro lado, la producción también implica una dimensión central a nivel tecnológico y sociocultural que toma importancia desde el concepto de apropiación (Lankshear y Knobel, 2007)

según el concepto de cultura libre, que resume la idea de que la creación cultural requiere de libertad y la capacidad de que cualquiera pueda recurrir a elementos de la producción cultural previa para utilizarlos como materias primas para generar sus propias producciones. Esto no significa piratear ni copiar sin autorización, sino que las personas puedan ser libres de tomar los "fragmentos" de producción cultural que están en circulación y utilizarlos para crear nuevas ideas, conceptos, artefactos y declaraciones, sin tener que solicitar permiso para utilizarlos o remixados (Lankshear y Knobel, 2007).

Ello implica al mismo tiempo, reconocer el derecho y potencial del alumnado no solo a ser receptor, sino a jugar con la cultura, reinventarse y convertirse en productores de conocimiento. "En la producción, se reconoce el valor de la intertextualidad como recurso creativo, crítico y de aprendizaje, como una manera compleja de producir significados, considerando *"que lo que habían producido verdaderamente había tenido un impacto por fuera de la escuela y que era interesante"* (entrevistado V). Lo cual implica la revisión y reflexión de los aspectos éticos y legales que tienen vigencia, sobre todo en cuanto a la propiedad intelectual" (Lugo Rodríguez, 2016).

A continuación, se enumeran una serie de competencias para dar cuenta de los procesos de producción implementados en las diferentes NT seleccionadas.

Competencias de producción

- Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad para elaborar mensajes monomediales, multimediales y transmediáticos; para seleccionar el o los medios adecuados para el propósito comunicativo y para explorar o utilizar las características del lenguaje y del (los) medio(s) seleccionado(s) así como la lógica de las plataformas utilizadas (Basado en Kalantzis y Cope, 2009, Kress, 2003, Kress y Van Leeuwen, 2001 y con aportaciones de la autora).
- Capacidad de crear textos narrativos, argumentativos o expositivos, tomando o reinventando las convenciones del género en cuestión en pro de la creatividad y/o la eficacia del mensaje de acuerdo con su intención (Basado en Piscitelli y Ferrés, 2012, Aparici y Osuna 2010, y con aportaciones de la autora).
- Capacidad de usar y mezclar contenido creado por otros para crear un mensaje con intenciones comunicativas propias en los ámbitos de la expresión creativa individual o grupal y/o la ciudadanía (Basado en Jenkins et al, 2009, Piscitelli y Ferrés, 2012, y con aportaciones de la autora).
- Capacidad para pensar audiencia en las características socioculturales y los intereses del grupo al que se habla para entablar una comunicación respetuosa y fructífera (Lugo Rodríguez, 2015).

- Capacidad para valorar la (las) intención(es) específicas del propio texto: para uso personal: reflexión, aprendizaje, identidad, expresión emocional, placer estético o expresión creativa, o para comunicarse con otros: informar, persuadir, entretener, denunciar, convocar, etc. (Lugo Rodríguez, 2015).

Como puede advertirse, y complementando lo analizado en la sección de las competencias del entramado didáctico, todas las experiencias analizadas se caracterizan por desarrollar competencias de producción como las enumeradas anteriormente, poniendo en escena los multialfabetismos. En mayor o menor medida, todas estas competencias estuvieron presentes para llevar a cabo las diferentes actividades, productos o piezas comunicacionales, donde se pusieron en escena los procesos de producción y generación de contenidos por parte de los destinatarios de las propuestas, ya que, por otro lado, uno de los grandes propósitos para los destinatarios: *“tenía más que ver con convertirse más en prosumidores y en protagonistas de su propio aprendizaje” (entrevistado M).*

En ese proceso de producción, uno aspecto para remarcar refieren a los textos que son producidos por ellos en su papel de prosumidor, que se disponen a crear contenidos y compartirlos en la red. Como la producción de contenidos nace con los procesos de digitalización, al digitalizarse los textos escritos o audiovisuales se vuelven maleables, recombinables y susceptibles de ser remixados con otros contenidos. La web -sobre todo las redes sociales y plataformas abiertas de contenidos como YouTube- permite que esos nuevos textos circulen de manera viral por todos lados en cuestión de segundos y ello promueve la generación de contenidos por parte de los destinatarios de las propuestas en su rol de prosumidores. Estos paratextos realizados pueden adoptar las formas más variadas, como la hipótesis de una posible solución a los problemas ambientales postulados por la experiencia de Ultimátum, hasta piezas comunicacionales o producciones interactivas varias como las desarrolladas por los estudiantes de las experiencias de #Orson80, la Guardia del Tigre, las dos experiencias de la escuela de Olavarría y El hombre codificado.

De la misma manera que no todos los paratextos forman parte de la narrativa transmedia, tampoco todos los paratextos realizados por los prosumidores deben ser considerados parte integrante de un mundo transmedia. Uno de los aspectos manifestado por algunos de los entrevistados, fue como en muchas oportunidades los destinatarios de las experiencias producen contenido más allá de los solicitados en las actividades programadas:

Hubo casos, como el caso de Mariela, que tenía alumnos que eran muy buenos dibujando e hicieron dibujos que no eran pedidos ni por ella ni por nadie, hay mucha producción voluntaria de parte de los usuarios que cuesta ir a buscarla a donde está. De hecho, nosotros tenemos un mapa transmedia con más o menos un panorama de aplicaciones que usamos, que en el centro tiene la figura del aliens de un chico que se está sacando una selfie que es un dibujo que un alumno le sacó, que no fue solicitado por ella y que la verdad lo integramos al proyecto porque es espectacular y porque fue espontáneo (entrevistado M).

Nos pasó con una actividad que era hacer un meme y tuvimos un montón de repercusión que hasta se subió a Instagram, sacaron fotos, nos mostraron lo que hacían [...] muchas

más cosas de lo que pedíamos. Entonces tratamos de que cada puerta o ventana tenga o signifique una experiencia diferente para el recorrido de la persona o personas que lo puedan recorrer (entrevistado C).

Esto es considerado un aspecto positivo, en tanto enriquece y aumenta las expansiones desde las producciones espontáneas que se suman a la propuesta diseñada, agregando contenido a la historia que se expande desde diferentes medios, plataformas y lenguajes (Scolari, 2012).

Otro aspecto importante para resaltar es la vinculación de los procesos de producción con las problemáticas sociales y la vinculación entre lo escolar y extraescolar. Como ya se analizó más adelante, uno de los grandes propósitos de las NT analizadas fue apostar justamente para vincular la escuela con la comunidad:

Pensábamos que la producción de los estudiantes tenía que estar por fuera de la escuela, una que fue la que más nos movilizó a pensar algunas cosas fue la del banderazo porque les propusimos a los estudiantes confeccionar banderas en una jornada de taller y esas banderas se colocaron afuera de la escuela, y para nosotros eso fue significativo e importante porque lo que pasó cuando las banderas estuvieron afuera de la escuela. Gente que circulaba por la calle llamó a la escuela o entró a la escuela a decir que se había producido un banderazo afuera de la escuela como en contra de la escuela, a ver.. nunca se detuvieron a leer las banderas, lo que vieron fueron las banderas y creyeron que en realidad era un banderazo que había surgido de afuera hacia adentro y no de adentro hacia afuera (entrevistado V).

Por último, se considera que los procesos de producción enfocados fundamentalmente hacia la producción de contenidos por parte de los destinatarios de NT se encuentran en fase de construcción, en el sentido que son procesos que comienzan a postularse cada vez con más fuerza y centralidad desde el diseño y desarrollo de experiencias transmediáticas con fines pedagógicos, respondiendo a un contexto social y cultural convergente donde el rol de los destinatarios se enfoca día tras días con más fuerza hacia el rol de prosumidor, dejando cada vez más lejos su papel como simple consumidor.

Reflexividad del ser transmediado

Este concepto se considera central para el análisis de los proyectos en cuestión. Siguiendo a Lugo Rodríguez (2016), recuperado de Ferres (en conjunto con Piscitelli, 2012), existen además una serie de competencias que se relacionan con la capacidad de los sujetos de metalectura, metaprendizaje y de auto observar el propio consumo y participación, que se presentan como significativas para el desarrollo de experiencias transmediáticas analizadas en esta tesis. Estas competencias permiten dar cuenta de:

Por qué se tiene un interés o vínculo con determinados medios, productos o contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc.; o bien la capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias para observar si esta identificación sirve para el crecimiento personal o si a través de dicha identificación se nos quiere manipular. (p.104 y 105).

Para la autora (2016), esta sería la gran competencia de auto observarse y reflexionar sobre sí mismo que caracteriza a prosumidor que hemos analizado a lo largo de esta tesis, para dar cuenta del rol que asumen, en muchos casos, los diferentes destinatarios de los proyectos para participar de las NT.

Desde esta tesis se propone que esta reflexión no debe ponerlo meramente alerta como consumidor sino que se debe promover como una visión de agencia desde el propio prosumidor, es decir, una visión que lo empodere para sentirse gestor y responsable, descubriendo su empoderamiento como agente activo, ético y responsable de lo que dice, hace, distribuye y construye como participante dentro y fuera de la red. Un ser transmediado que es consciente de su propia influencia en su agencia y en la de otros, así como en la construcción del proceso de agencia-estructura de las comunidades en las que participa, ya sea en línea o no en línea (Lugo Rodríguez, 2016).

En relación a esto, se proponen una serie de competencias que dan cuenta de esos procesos de auto observación y reflexividad del ser transmediado (Lugo Rodríguez, 2016):

- Capacidad de manejar la propia identidad onli-ne/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad para gestionar la identidad proyectiva y las impresiones de otros, como una posibilidad de exploración de la identidad, pero anticipando consecuencias sobre la identidad o la seguridad propia y ajena. (Basada en Jenkins et al 2009, boyd, 2007 y con aportaciones de la autora).
- Capacidad para considerar las implicaciones éticas y ciudadanas del mensaje que se está creando y distribuyendo de acuerdo con principios de veracidad, honestidad y responsabilidad y con un ejercicio consciente de a quién y cómo se está representando o a quién se está omitiendo y de las acciones que se promueven, en caso de ser un discurso interactivo (Basado en Buckingham, 2005, Piscitelli y Ferrés, 2012, Aparici y Osuna, 2010, Jenkins et al, 2006; Pérez-Latorre, 2012 y con aportaciones de la autora).
- Capacidad de gestionar el concepto de autoría, individual o colectiva, a través del conocimiento de los diferentes conceptos, derechos y licencias relacionadas con autoría: copyright, copyleft, uso justo, Creative Commons, dominio público, trabajos transformativos. Capacidad para tener una postura personal y coherencia ética con las decisiones tomadas en cuanto a la autoría (Basada en Ferrés y Piscitelli, 2012, con aportaciones de la autora).
- Capacidad para transferir competencias de comunicación efectiva aprendidas en otros contextos y adaptarlas de acuerdo con las normas de comunicación y lenguaje en red, así como capacidad de transferir aprendizajes de participación creativa y ciudadana a otros contextos adquiridos en comunidades de fans, de juego o videojuegos a contextos

como la escuela, la familia, la comunidad geográfica (Propuesta de la autora, basada en Buckingham y Rodríguez, 2013; Jenkins et al, 2009; Jenkins 2011, 2014).

- Capacidad para seleccionar y ejercer diferentes roles de manera informal en la comunidad como: observador, analista, aprendiz, mentor (Jenkins et al, 2009), moderador, corredor, es decir, nexo entre comunidades (Wenger, 2001) lector, escritor, editor, retroalimentador según el propio nivel de interés, competencia, momento y finalidad de la interacción, proyecto o comunidad (Lugo Rodríguez, 2015).
- Capacidad para involucrarse en comunidades de práctica con propósitos diversos como espacios de afinidad, comunidades o proyectos de participación ciudadana y cambio social, cultura, aprendizaje, etcétera (Basada en Wenger, 2001, Gee, 2004, Jenkins et al, 2009, Ferrés y Piscitelli, 2012; y con aportaciones de la autora)

Según los propósitos y el análisis de esta investigación, se considera que este tipo de competencias fueron apareciendo en las diferentes experiencias, sobre todo en aquellos aspectos vinculados a la gestión del concepto de autoría, individual o colectiva, y los derechos y licencias relacionadas con autoría: copyright, copyleft, uso justo, Creative Commons, dominio público:

Temas más de seguridad de la web, no hubo ningún problema, nunca sacamos fotos de un alumno que no estuviera autorizado, pero si tuvimos precaución al respecto. También fue una instancia de aprendizaje para ellos y para nosotros, esto de chequear que está todo bien, que se puede, que mi mamá y mi papá me autorizaron, que el colegio tiene incluso aprendizaje institucional, que tiene el permiso (entrevistado M).

Por otro lado, también se hicieron presente las consideraciones sobre las implicaciones éticas y ciudadanas para la construcción y difusión de los mensajes que se construían para publicar en las redes o desde las diferentes herramientas digitales que se utilizaba, vinculado fuertemente a la cuestión de la ciudadanía o cultura digital que fue clave en varios de los proyectos analizados, al ser uno de los propósitos centrales para las experiencias. Fue central la cuestión de tener en cuenta los principios de veracidad, honestidad y responsabilidad y con un ejercicio consciente de qué, a quién y cómo se está representando o a quién se está omitiendo desde las acciones que se generan:

“fue transversal a varios cursos [...] organizar un taller sobre ciudadanía digital, seguridad en redes, cuidado de la privacidad de la propia huella digital y de la huella digital de otros” (entrevistado M).

En relación con lo anterior, y como integración de los procesos de multialfabetización detallados, se propone un esquema tentativo para comprender la integración entre los procesos de la multialfabetización mencionados más adelante, y su relación con las competencias del prosumidor, en esto de la reflexividad del ser transmedia en el marco del diseño de narrativas transmedia en clave educativa.

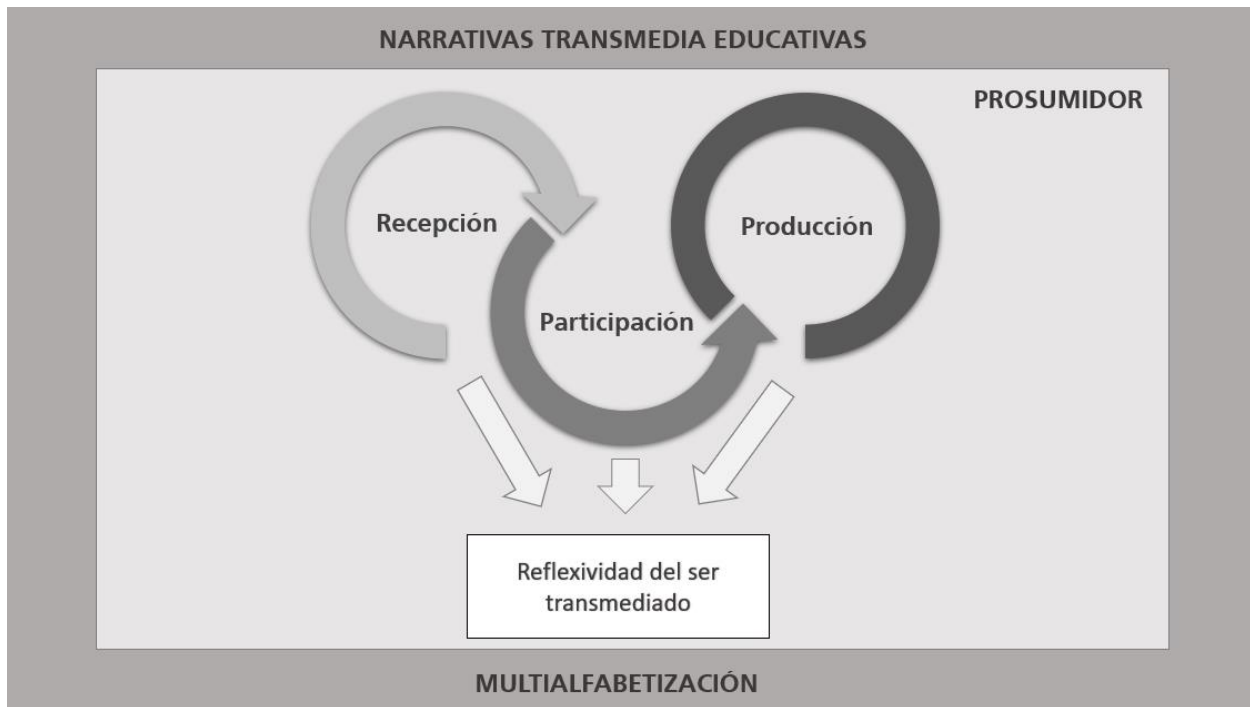


Figura 5. Procesos de Multialfabetización y NT educativas. Elaborada por la autora.

El esquema no pretende servir de modelo, sino más bien funcionar como una síntesis organizadora que permita comprender de forma más integral las diferentes categorías que se fueron presentando, como posibles ideas para la promoción -o posibilidad de promoción- de los procesos de multialfabetización desde el desarrollo de narrativas transmedia con fines educativos.

4.3.2.3. Habilidades y competencias para la sociedad del Siglo XXI

El análisis anterior permite dar cuenta de tres grandes procesos (la recepción, la participación y la producción) y sus respectivas competencias (incluyendo la reflexividad del ser transmediado), como los grandes aspectos que intervienen o contribuyen a la promoción de los multialfabetismos en las diferentes NT investigadas.

La pregunta que surge ante ello es: ¿qué otras habilidades o competencias, además de las mencionadas, complementan a este proceso de multialfabetización y la promoción de aprendizajes en las NT investigadas en el marco de la sociedad del siglo XXI?

Según Maggio (2018), la denominación “habilidades del siglo xxi” es de este siglo, pero sus bases datan de mucho antes:

A lo largo del siglo XX fueron muchos los esfuerzos que se realizaron para dar cuenta de lo que sucede cuando nuestros estudiantes aprenden. La búsqueda de la creación de significado a la que alude Bruner, el reconocimiento de la mente como objeto de investigación, el estudio de la construcción de conocimiento, la reconstrucción de la idea

de inteligencia y el foco puesto en la comprensión son solamente algunas de las marcas de un programa de investigación que desarrolló la trama conceptual que hoy nos permite generar hipótesis complejas sobre los procesos que ponen en juego nuestros estudiantes, ya sea individual o grupalmente (p.12).

En la actualidad, existen estudios y tendencias que trabajan sobre las habilidades cognitivas digitales significativas para el siglo XXI y los retos de la educación frente a los nuevos desafíos, generalmente bajo la denominación de “habilidades blandas”, ya que refieren a los aspectos cognitivos, motivacionales, sociales, comunicacionales, y valorativos, entre otros. Existen varias formas de agruparlas, pero en general hay coincidencia en resaltar la capacidad de trabajar colaborativamente; la creatividad, la toma de decisiones autónomas; la proactividad en la resolución de problemas; la interacción y comunicación asertiva; la ciudadanía digital crítica, entre otras tantas (Lion, 2020).

En este sentido, y los fines de la presente tesis, se proponen algunas habilidades y competencias que también aparecen en las diferentes experiencias, y se considera oportuno mencionar para complementar el análisis sobre los procesos de multialfabetización desarrollados, en el marco de los atravesamientos tecnológicos de la cultura convergente contemporánea en la que vivimos.

A continuación, se describen las siguientes habilidades:

Comunicación:

Si hay una habilidad que aparece en todo momento a lo largo de diferentes experiencias es la comunicación. Si bien podría considerarse una habilidad que resulta obvia, la misma es fundamental para darle vida al diseño y al desarrollo de los diferentes proyectos investigados, en la medida que todos apuntan a trabajar desde “*la perspectiva de la comunicación en la educación como gran marco teórico*” (entrevistado C).

Es por ello que se recupera a la comunicación como una habilidad fundamental para esta tesis, tomando como base algunas de las aristas que propone Maggio (2018) para pensarla:

- La comunicación expresiva a través de la cual se desarrollan ideas de una manera articulada y coherente, en situaciones planeadas y en otras que requieren improvisar.
- La comunicación argumentativa que permite presentar una idea y desplegar un análisis sistemático y coherente, llegando a conclusiones que permitan a otros comprender nuestra perspectiva para el abordaje de un tema o problema.
- La comunicación narrativa, como capacidad de contar historias para poner en juego una gama de operaciones amplias que van desde el humor hasta la emoción y el uso del cuerpo, aun cuando se trate de comunicaciones en línea.
- La comunicación multimedial y transmediática a través de la cual podemos comunicarnos con todos los medios a disposición que requiere de saberes y habilidades específicas que mutan a medida que los desarrollos tecnológicos crean nuevas posibilidades.
- La comunicación coral que nos permite comunicar siendo parte de una escena más amplia donde muchos otros comunican al mismo tiempo, para hacer que nuestra voz sea escuchada, seamos capaces de escuchar a muchos otros y que la trama resulte armónica.

- La comunicación ética, que en un mundo donde lo privado puede devenir en público y global, nos permite ser respetuosos, cuidarnos y cuidar a nuestros pares.

Podría decirse, que cada uno de estos aspectos fue tenido en cuenta en los diferentes proyectos, con relación a los procesos de recepción, participación y producción de la multialfabetización que se fueron analizando. *“Siempre priorizamos esta cuestión de que ellos elijan qué, cómo y a quién quieren comunicar”* (entrevistado V), y al mismo tiempo, siempre se tuvo en cuenta que *“no es suficiente pensar la comunicación a través de medios digitales, sino que empezamos a ver la necesidad de instalarlo a partir de otros medios”* (entrevistado V). Como bien se explicaba en las diferentes experiencias:

Si pienso que comunicar involucra solamente a las cuestiones de las tecnologías de la información o de la comunicación, eso acota la posibilidad de... A ver, es una forma de comunicar pero no debería ser la única, tenemos que pensar en otras cuestiones o en otras formas fuera de la escuela, y no estrictamente lo digital o las plataformas digitales, si no que necesitamos pensar otras formas o movidas hacia afuera (entrevistado V).

Flexibilidad y adaptabilidad

La flexibilidad o pensamiento adaptativo son otras de las habilidades que aparecen con fuerza en el análisis sobre las entrevistas y la documentación. En el marco de esta tesis se propone pensar a las mismas como las competencias que permite pensar y encontrar soluciones o respuestas a contextos cambiantes, formando parte de las habilidades de carácter más social y emocional que se vinculan con la complejidad de los tiempos actuales en la cual están insertas las experiencias. Por ello resulta propicio recuperarla y resaltarla, por ser una de las habilidades que en todo momento se puso en juego para llevar a cabo el diseño y la implementación de las propuestas. Quizás, no tanto por parte de sus destinatarios, sino más bien desde los equipos desarrolladores de las experiencias, en esa apuesta por romper con las cuestiones tan programadas y preestablecidas para dar lugar a nuevas opciones, a lo diferente, a lo que puede surgir y al aporte de los destinatarios en sus procesos de producción y coproducción:

“Hay mucho de flexibilidad en el enfoque de aulas heterogéneas, que me parece que comparte con transmedia digamos, entonces la flexibilidad de vamos para acá, si hay que girar y pensar en otra alternativa, aceptar la propuesta de un estudiante porque quiere expandir la historia en otra dirección o torcer un poco la consigna, se tuerce un poco la consigna si creemos que sirve a los objetivos pedagógicos que teníamos pensados, me parece que una característica [...], más allá que después en la página aparezcan las consignas como están o como fueron pensadas, o de manera fija, porque no hay dos versiones de una misma consigna, pero en el aula ya no es el diseño, es la implementación. Por esa flexibilidad en el diseño te diría que cuando piensas opciones, piensas dos opciones, tres opciones. y dejamos la puerta abierta por si hay más, en ese caso creo que el movimiento y la flexibilidad es una gran característica” (entrevistado M).

Transdisciplinariedad

La habilidad de la transdisciplinariedad es otra de las competencias que se promovió en las diferentes experiencias analizadas, y fue marcada como uno de los aspectos centrales para el diseño de una propuesta transmedia con fines educativos. La misma se propone como el proceso que promueve el surgimiento de nuevos campos del conocimiento a partir del diálogo de disciplinas. En todos los proyectos se *“señala como positivo esta idea de ver el trabajo articulado entre otras materias, que una misma producción se pueda enriquecer, evaluar o articular desde múltiples disciplinas”* (entrevistado V). El enfoque o la mirada siempre estuvo en aprovechar a la narrativa transmedia como excusa para lograr integrar contenidos curriculares, problemáticas comunes a las diferentes materias escolares y modos de abordarlos.

La idea partir de la formulación de un problema para construir conocimientos de manera interdisciplinaria, y buscamos promover la intervención de equipos de gestión, otros docentes, ciudadanos, estudiantes, comunidad de padres, especialistas externos y representantes del sector público y privado. Es decir, favorecer una red de personas en torno a la narrativa construida, que expandan con sus producciones e intervenciones los conocimientos y colaboren con la resolución del problema propuesto. Por tal motivo decimos que la “Narrativa transmedia pedagógica” necesariamente debe pensar en la articulación virtuosa del contexto del aula, de la escuela y de los estudiantes. (Documentación)

Transinstitucionalidad y transculturalidad

Del mismo modo que se propone la transdisciplinariedad, también se propone la transinstitucionalidad y la transculturalidad como otras de las habilidades o competencias que aparecen en los diferentes proyectos. Como ya se mencionó en el apartado que analiza la articulación entre los ámbitos de lo escolar y no escolar o comunitario, uno de los grandes propósitos de los diferentes proyectos seleccionados apunta a romper las paredes del aula y promover experiencias educativas que pongan en diálogo a la escuela con la comunidad u otros espacios propios de lo informal, partiendo de la consideración que *“mucho de lo que pasa en la escuela puede ser de interés para la comunidad, y está bueno que se ponga en diálogo con la comunidad y que la comunidad empiece a ver esto que ellos están produciendo en la escuela”* (entrevistado V). Ello se complementa con la transculturalidad, en tanto genera una interacción e intercambio entre diferentes grupos, comunidades o culturas de un modo horizontal y sinérgico, que da lugar a los aprendizajes de nuevo tipo que se fueron generando en las experiencias. Este doble proceso da lugar a la vinculación con la idea de resignificar los tiempos, espacios y el propio conocimiento escolar:

“El tiempo, el espacio y el conocimiento escolar son especialmente tensionados en la “Narrativa transmedia pedagógica”. Si pensamos en el conocimiento escolar, no podemos dejar de hacer referencia a un proceso de selección que forma parte de un currículo prescriptivo. Sin embargo, esta prescripción curricular se ve tensionada cuando pensamos en un conocimiento que se construye atendiendo fundamentalmente al trabajo

colaborativo y a la idea de comunicación del mismo, esto es, de un conocimiento que surge de la interacción de los diferentes contextos (aula, escuela, estudiantes y familia). Por otra parte, el tiempo y el espacio escolar han sido diseñados con una lógica de aislamiento del exterior y de preservación de la escuela del “afuera”. Sin embargo, la “Narrativa transmedia pedagógica” propone flexibilizar tiempo, espacio y conocimiento, que no quedan circunscriptos a la organización de la escuela (Documentación)

En este sentido, queda claro que para los diferentes proyectos la propuesta de una transinstitucionalidad y transculturalidad desde apuesta por la narrativa transmedia con fines educativos, se ofrece como una *oportunidad para formular problemas en el contexto de la comunidad*, que posibilite vincular y poner en diálogo a los diferentes actores de la misma. Por ello, en todo momento, se resalta y señala como positivo la cuestión de *“salirse un poco del aula, con una dinámica distinta de la que se propone en el aula” (entrevistado V)*.

Ciudadanía digital crítica

Por último, la ciudadanía digital es otro de los grandes elementos que resume las pretensiones de las diferentes experiencias. Como bien se expresaba en algunos proyectos, la *“ciudadanía digital [...] generó cierto movimiento hacia concretar todo esto que habíamos aprendido” (entrevistado M)*. No en el sentido de poner en discusión lo digital, sino desde los diálogos que se construyen desde las diferentes propuestas en la medida que logran dialogar con la comunidad en un sentido transformador o resignificador, sin perder de vista los aspectos críticos que hacen a los modos de participar, relacionarse y vincularse:

La “Narrativa transmedia pedagógica se propone generar expansiones de los estudiantes y de la comunidad que constituyan una perspectiva transformadora de la realidad. Además, se deberían favorecer por un lado los procesos de reflexión sobre los nuevos modos de participar y relacionarnos en los espacios virtuales y sus vínculos con espacios analógicos; por el otro el acceso, uso y apropiación de los bienes y servicios que constituyen la cultura digital desde una perspectiva de derechos ([fuente documental](#)).

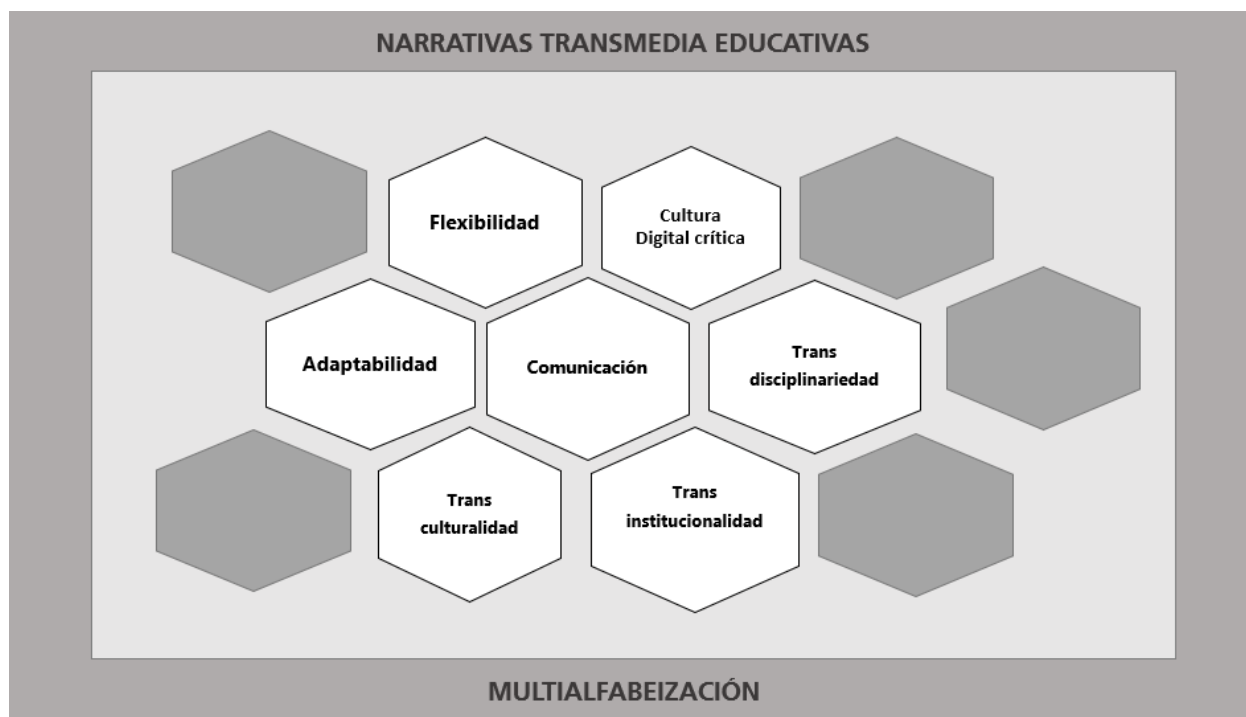


Figura 6. Otras habilidades y competencias significativas. Elaborada por la autora.

En resumen, un aspecto a remarcar sobre las diferentes competencia y habilidades presentadas es que sea cual fuera la perspectiva conceptual, la clasificación o la propuesta sobre las que se las analice, las mismas deben ser revisadas a la luz de las limitaciones que presentan algunas plataformas y herramientas respecto de la autonomía y la creatividad que otorgan a los sujetos que las utilizan, ya que muchos de los aprendizajes que se generan en la actualidad se encuentran mediados por dispositivos, herramientas y plataformas digitales que funcionan como mediaciones para ofrecer datos y extraer información desde donde llevar a cabo los procesos cognitivos que favorecen los aprendizajes y la multialfabetización. Estas conexiones rizomáticas que resultan de las plataformas y la analítica de datos que generan, resultan importantes para comprender la convergencia en la que nos encontramos y cómo lograr en dicha cultura, cultivar la creatividad cuando es el propio entorno quien limita sus posibilidades (Lion, 2020).

A grandes rasgos, podría resumirse considerando que los diferentes procesos enumerados, junto a las competencias y habilidades recuperadas como significativas, contribuyen, promueven o posibilitan procesos de multialfabetismo en las NT en clave educativa investigadas, en la medida que se construyen en base a las siguientes características (Tyner, Alfonso Gutiérrez, Torrego González, 2015):

- Reconocen la continuidad en el tiempo y en el espacio (ubicuas)
- Se presentan como significativas y centradas en sus destinatarios y su entorno (situadas)
- Pretenden ser críticas, creativas y productoras de nuevos sentidos y aprendizajes.
- Se promuevan en conjunto con los principales agentes educativos: fundamentalmente la escuela y la comunidad.
- Son colaborativas y participativas, como propio de una educación para la ciudadanía digital

- Son flexibles y abiertas a los cambios y las necesidades que se requieran sobre la marcha.
- Transdisciplinarias y transculturales
- Apuntan a la integración de: diferentes interfaces o entornos (formales e informales), culturas, procesos (teoría y práctica / reflexión y acción), lenguajes (verbal-audiovisual, multimodal y multimedia) y aprendizajes (individual y colaborativos, presenciales y virtuales o “blended”).

Capítulo 5: Conclusiones y nuevas preguntas

La tesis indagó sobre el diseño de narrativas transmedia dirigidas al nivel medio y superior específicamente seleccionadas, para analizar las decisiones de diseño que se incorporaron, la promoción de aprendizajes generados y los posibles procesos de multialfabetización desarrollados. Ello permitió construir categorías de análisis para analizar y reflexionar sobre el papel de la convergencia digital (Jenkins, 2006) y la integración de la tecnología en el campo educativo (Buckingham, 2008) desde las potencialidades de las narrativas transmedia como fenómeno social y educativo que ofrece oportunidades para repensar los aprendizajes y sus derivaciones en la enseñanza, y como vector articulador de procesos de multialfabetización (Cope Bill y Kalantzis Mary, 2010).

Se buscaron experiencias que tengan por objetivo resaltar el potencial de las narrativas transmedia desde las decisiones de diseño utilizadas para la promoción de los aprendizajes y su posible vinculación con los procesos de multialfabetización. Al mismo tiempo, se focalizó en propuestas formativas destinadas al nivel medio y superior por considerar interesante el tipo de propuestas transmediáticas que pueden generarse en dichos niveles educativos, en cuanto a la variedad de lenguajes y herramientas que involucra el diseño, así como por las características de los destinatarios y los posibles efectos multialfabetizadores que éstas generan. Por otro lado, si bien se decidió abordar una selección de narrativas transmedia de dos niveles educativos en particular, se seleccionaron experiencias de diferentes instituciones, localidades y realidades para estudiar una misma problemática con los mismos instrumentos y las mismas preguntas. La decisión supuso no limitar el análisis a aspectos institucionales o políticas internas propias de cada institución, sino considerar las intervenciones que se realizan en cada experiencia, valorando la singularidad de cada caso para su interpretación y análisis. La investigación permitió mostrar la complejidad del objeto estudiado, focalizándose en experiencias diversas en cuanto a su ubicación geográfica, los aspectos institucionales y los equipos que las promueven, así como las características individuales y sociales de los destinatarios; evitando conclusiones que solamente pudieran aplicarse a situaciones particulares y poder encontrar prácticas pedagógicas que puedan ser trasladadas o aplicables a otros contextos.

A partir de ello, la pregunta central que orientó la investigación refiere a: ¿cómo caracterizar y analizar el diseño de las narrativas transmedia educativas destinadas a jóvenes y adultos de nivel medio y superior, haciendo foco en las decisiones de diseño, sus posibilidades para la promoción de aprendizajes y su vinculación con la multialfabetización? En función de la pregunta inicial se definieron algunas hipótesis para la investigación:

- Las decisiones de diseño en las experiencias transmedia dan cuenta de modos de comprender la enseñanza, los aprendizajes contemporáneos y las tecnologías.
- En los casos en que los proyectos transmedia suponen la multialfabetización, se pueden generar experiencias diversas que promueven aprendizajes más profundos.

El objetivo central de la tesis apuntó a caracterizar y analizar el diseño de narrativas transmedia educativas destinadas al nivel medio y superior, desde las decisiones de diseño implementadas, la promoción de aprendizajes y las posibilidades de la multialfabetización.

Para comprender esas decisiones, los objetivos específicos se orientaron a:

- ★ Caracterizar y analizar las narrativas transmedia seleccionadas, haciendo foco en las decisiones de diseño implementadas.
- ★ Indagar sobre las posibilidades de las narrativas transmedia para la promoción de aprendizajes y su vinculación con la multialfabetización.
- ★ Construir categorías analíticas para el campo de la tecnología educativa con eje en diseño de narrativas transmedia, promoción de aprendizajes y multialfabetización.

Las principales conclusiones, provisionales como toda investigación educativa, intentan dar respuesta a las siguientes preguntas que orientan la investigación:

- ¿Cuáles son las características de las narrativas transmedia educativas destinadas a jóvenes de nivel medio y superior investigadas?
- ¿Cuáles fueron las decisiones de diseño implementadas con relación a los diferentes componentes de las narrativas transmedia? es decir, ¿qué quisieron contar con la experiencia? ¿cuál es el papel de los destinatarios? ¿qué medios y plataformas seleccionaron? ¿qué estrategias de aprendizaje se utilizaron? ¿qué competencias buscan promover?
- ¿Las experiencias seleccionadas contribuyeron a la promoción de aprendizajes y la multialfabetización?

Para responder a estos interrogantes se analizaron los sitios web de las narrativas transmedia seleccionadas, las entrevistas realizadas a sus referentes y/o desarrolladores, y fuente documental específicamente seleccionada para cada proyecto.

A partir de lo analizado se pueden identificar varias conclusiones que responden a los interrogantes y los objetivos ya detallados. La idea de esta conclusión es poder resumir el análisis y los resultados, así como proponer algunos disparadores e interrogantes que permitan reflexionar sobre el diseño de narrativas transmedia para la multialfabetización de forma más amplia, así como reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de la transferencia de esta tesis a otros contextos.

Diseño de Narrativas Transmedia para la Multialfabetización. Oportunidades y desafíos.

Siguiendo a Scolari (2009a), para quien la narrativa transmedia puede ser definida como la narración de historias a través de un uso planificado de medios y plataformas de comunicación donde las audiencias no sólo reciben el contenido sino que además participan de forma activa, desde la creación y co-creación de productos y actividades para el desarrollo de las expansiones, puede considerarse que una de las primeras conclusiones a las que arriba esta tesis es la que permite caracterizar la propuesta de diseño de narrativas transmedia en clave educativa destinada al nivel medio y superior, a partir de cuatro grandes aspectos o elementos que se encontraron como recurrentes en las diferentes experiencias investigadas:

- **Articulación entre lo escolar y extraescolar.** La borrosa brecha entre lo formal y no formal se presentó como uno de los aspectos más sobresalientes en las narrativas transmedia investigadas. La pretensión de poder ir más allá de las paredes del aula y al mismo tiempo poder traer, recuperar e introducir al ámbito escolar aquellos saberes, experiencias y prácticas propias de lo extraescolar o no formal, se presenta como uno de los grandes objetivos en las diferentes experiencias en la intención de promover vínculos entre lo escolar y la comunidad. Para pensar esa vinculación en las NT investigadas se propuso el concepto de interfaz, (Scolari, 2004; Lévy, 2004) como agencia (Murray, 2012) y como interfaz cultural (Murray, 2012; Klastrup y Tosca, 2004), para poner en articulación ámbitos y espacios diferentes a partir de historias y relatos que se van ampliando por diferentes medios y plataformas que a partir de la participación y creación de los destinatarios en su rol de prosumidores van ampliando el relato inicial y expandiendo el universo narrativo.
- **La inmersión como vinculación entre lo real y lo ficcional:** para Maggio (2018) la inmersión es un rasgo cultural de época que ha modificado lo que ya Litwin (1997) había denominado “secuencia progresiva lineal”, que es puesta en tensión ante la emergencia de lo que la autora denomina “formas alteradas” (Maggio, 2018), donde el tratamiento de los contenidos se construye desde movimientos interpretativos a partir de su alteración y donde nada de lo que ocurre es lineal. En este sentido, y recuperando la noción de inmersión de Rose (2011), define a la tecnología, y en especial a internet, como un camaleón que modifica los modos de narrar, ya que gracias a ella ya no solo somos espectadores sino también productores que podemos habitar las historias. Trasladando esto a las narrativas transmedia investigadas, donde se recurre a los diferentes medios y plataformas para expandir el relato (que generalmente recupera o trabaja sobre los contenidos curriculares específicos), el destinatario no solamente está inmerso en el mundo ficcional que se construye, sino también en los diversos mundos ficcionales que entran a su realidad cotidiana a través de los canales, medios y actividades que la propuesta transmedia propone. Esta interacción entre los medios y las actividades del interactor con los personajes de ficción rompe con la autonomía del mundo ficcional al presentarlo como parte del mundo “real”. Las formas en las que se realiza la vinculación entre ambos mundos suelen ser variadas (Jenkins, 2003), dependen del esquema inmersivo diseñado por cada experiencia para lograr la expansión del universo narrativo, de los objetivos que persigan y el tipo de actividades y/o interacciones que se propongan. Ese proceso inmersivo es el que permite que las historias y/o contenidos propuestos por cada una de las NT investigadas se sitúe dentro de los universos transmedia como mundos ficcionales que se despliegan por una amplia variedad de medios y plataformas, donde además del contenido oficial también circula el contenido generado por los destinatarios, quienes son parte importante de los universos ficcionales que se van desarrollando.
- **La importancia de las expansiones del universo narrativo:** El concepto de expansiones es uno de los componentes centrales las narrativas transmedia investigadas (Jenkins, 2009; Scolari, 2013). El mismo hace referencia a la expansión de una narrativa

a través de prácticas virales por diferentes plataformas, medios o redes desde las cuales se expande una historia, aumentando el capital simbólico del relato. El concepto de expansión se complementa con el de profundidad (Jenkins, 2009) que se alimenta de mecanismos de atracción que vinculan al destinatario con la historia, estimulando la necesidad de encontrar más información como recurso catalizador para la creación y promoción de comunidades de interés, que participen y colaboren con la historia. Lo interesante de las expansiones en las diferentes experiencias analizadas es que ayudan a construir un modelo de análisis, en tanto permiten establecer tipologías en las que se puede categorizar los productos. Siguiendo a Scolari (2009) y tomando como referencia la existencia de una base narrativa llamada macrohistoria, las narrativas transmedia se amplían a través de diferentes vías: 1) la creación de microhistorias intersticiales; 2) la creación de historias paralelas que pueden narrar otras historias que se desarrolla al mismo tiempo que la macrohistoria; 3) la creación de historias periféricas, como pequeñas historias que tienen una relación con la historia central; 4) y a través de los contenidos generados por los destinatarios desde sus producciones. Esta última vía es una de las más utilizadas por las diferentes experiencias seleccionadas, donde las expansiones funcionan como puertas para el desarrollo del potencial creativo por parte de los participantes en un marco de la colaboración y trabajo colectivo (Ferrarelli, 2015), que se expande gracias a los diferentes medios y plataformas propuestos. Lo que nos muestran las diferentes experiencias es que el universo transmediático se expande gracias a la actividad de los participantes, quienes se encargan de crear y difundir la mayor parte de los contenidos (muchas veces curriculares) relacionados con el juego o la actividad que les toca realizar. Dicha colaboración no sería posible si no existiera un claro propósito desde el diseño del proyecto para estimular y provocar esa expansión, y ello lo reflejan la propuesta de diferentes actividades, consignas y planillas de expansiones que se fueron analizando.

→ **Promoción de la cultura participativa y ciudadanía digital:** ambas definiciones se presentan como otra de las grandes características de las narrativas transmedia analizadas. La cultura participativa hace referencia a la nueva forma de interactuar que se genera dentro de las experiencias seleccionadas, donde los participantes tienen la posibilidad de crear, remezclar, compartir y curar contenidos en diversos escenarios digitales. La cultura de la convergencia es la que da lugar a esta cultura de la colaboración y la participación al promover el desarrollo de roles que van más allá de consumir contenidos, permitiendo la creación de estos. La existencia de entornos mediáticos promueve un flujo más libre de ideas y contenidos donde las audiencias luchan por participar más plenamente en su cultura (Jenkins, 2008). De allí el concepto de “prosumidor” para hacer referencia a los participantes que no se limitan solo a consumir productos y contenidos, sino que además participan en su difusión, interactúan con ellos, los definen y los modifican en distintas plataformas. La cultura participativa define las nuevas prácticas en el uso de los medios que se genera en el marco de cada una de las experiencias analizadas, asociadas sobre todo a la idea de crear, compartir, publicar, recomendar, comentar o re-comentar sobre los contenidos creados y disponibles en medios digitales. La promoción de aprendizajes que se genera desde estas prácticas de

producción, creación y colaboración aparece fuertemente vinculada al desarrollo de las prácticas de la ciudadanía digital, en cuanto al conocimiento y manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías digitales, de la información y la comunicación (Dieser, Sanz y Zangara, 2020), en el marco de estas nuevas formas de producción y circulación de saberes y relaciones sociales propia de la cibercultura que propicia la creación de una "inteligencia colectiva" (Levy, 2014), como una comunidad de audiencias que no se dedica solamente a recopilar información, sino que construyen, crean, comparten, opinan, debaten y sugieren, formando parte del universo cibercultural de forma emprendedora y armoniosa, más participativa, informada y colaborativa. En este sentido, se considera a la cultura digital como uno de los elementos claves de cada una de las experiencias transmedia analizadas, en tanto propicia el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. La vinculación entre la cultura participativa y la cultura digital aparece en la necesidad de generar propuestas formativas de nuevo tipo, propuestas disruptivas y convergentes, inspiradoras, pero al mismo tiempo adaptables a las trayectorias, disciplinas e instituciones escolares diversas, inmersivas y expresivas (Ferrarelli, 2015). Propuestas que promueven una comprensión más profunda acerca de los modos en que se construye el conocimiento y las nuevas formas de comunicarnos en la sociedad actual (Levy, 2004) y los procesos de aprendizaje que se generan a través de la mediación tecnológica (Salomon, 2001; Siemens, 2004). En ese contexto, la construcción de saberes se basa en procesos donde los estudiantes participan y producen en colaboración, abiertos al diálogo social y a las oportunidades que ofrecen los nuevos tipos de aprendizajes que se generan como miembros de una comunidad conectada a través de una red en permanente reconfiguración.

Otra de las conclusiones a la que arriba esta tesis es la que logra hacer foco en las decisiones de diseño implementadas en los proyectos analizados. Como ya se ha explicitado anteriormente, uno de los aspectos centrales de las narrativas transmedia se encuentra en el proceso de diseño. Todo proyecto transmedia exige una consciente y detallada planificación por parte de un equipo productor, como responsable del diseño, el desarrollo y la ejecución de la experiencia narrativa (Scolari, 2013). En función de ello, y a partir del análisis realizado en esta tesis, se proponen posibles ejes/entramados para llevar a cabo el proceso de diseño de narrativas transmedia con fines pedagógicos, que puedan servir como inspiración y marco conceptual y como tema para estudiar el proceso creativo y de conceptualización desde el punto de vista de los diseñadores y productores de narrativas transmedia, ya sean docentes, especialistas o equipos interdisciplinarios.

Los mismos se construyen retomando la tipología de Pratten (2011) y la propuesta de diseño de Scolari (2013), las cuales funcionan como una guía para orientar las diferentes partes del diseño de una NT, con algunas redefiniciones para responder a las necesidades y particularidades pedagógicas de las NT seleccionadas. Se propone un esquema tentativo basado en tres entramados que se construyen en base a las recurrencias de los casos recabados sobre las decisiones de diseño implementadas, para abordar la fase de producción de un proyecto transmedia en clave educativa que ponga la mirada tanto en las dinámicas propias de trabajo dentro y fuera del aula, como en el desarrollo de esquemas que atiendan a la diversidad de

intereses, competencias y contextos culturales en los que se desarrollan las experiencias. El esquema se compone de tres grandes entramados (elaborados por la autora): entramado curricular, entramado mediático y entramado didáctico. Los mismos no se proponen como indicaciones sino como un modo de trabajo transmedia desde las cuales pensar las experiencias transmedia seleccionadas, pudiendo servir de orientación para definir los elementos centrales de un proyecto.



Figura 7 Arquetipo de diseño: entramados y componentes. Elaborada por la autora.

El entramado narrativo representa el universo o mundo narrativo sobre el cual se organizan las expansiones, o lo que algunos autores llaman el diseño de contenidos o mapa de contenidos transmedia. Siguiendo las recurrencias en las experiencias seleccionadas, la dimensión integra la selección del universo narrativo (que puede ser considerado el punto focal del proyecto), los ejes o líneas de trabajo que las experiencias toman (en muchos casos determinado por los contenidos curriculares a abordar), y las asignaturas, docentes y/o especialistas involucrados en el desarrollo del proyecto.

El entramado mediático se compone de los recursos humanos, simbólicos y digitales sobre los que se estructura un proyecto transmedia. Por un lado, se compone por las audiencias o destinatarios de los proyectos, que son los participantes que llevarán adelante las expansiones, los cuales suelen provenir del mundo escolar y comunitario; así como de diversos expertos en el tema que realizan contribuciones a las experiencias desde producciones adicionales, que en muchos casos no fueron previstas por la programación del equipo a cargo pero resultan importantes para la difusión y expansión del proyecto. Por otro lado, reconoce la diversidad de canales, medios y plataformas de las cuales se servirá el proyecto como plataforma de trabajo para que los estudiantes, docentes y participantes en general puedan llevar a cabo la experiencia y las expansiones, dentro de lo que se denomina mapa transmedia.

El entramado didáctico reúne los esfuerzos dedicados a la organización de la enseñanza y el aprendizaje, explicitando la manera de organizar el trabajo para los destinatarios de las experiencias. Ello incluye la explicitación sobre las competencias necesarias a desarrollar, como demandas cognitivas y de trabajo concreto que se propone para que los destinatarios puedan llevar a cabo a lo largo de las diferentes actividades y producciones; así como el diseño de las consignas, actividades y productos que desde los equipos de diseñadores se proponen para el desarrollo de las expansiones, teniendo en cuenta los diferentes actores, medios, plataformas y contenidos a ser trabajados.

A los fines de explicitar de forma más clara el esquema propuesto, se construyó una [planilla](#) donde se integran los diferentes entramados y sus componentes para el diseño de una narrativa transmedia con fines educativos.

Finalmente, otra de las conclusiones es la que indaga sobre los aprendizajes generados en los destinatarios de las propuestas seleccionadas y su posible vinculación con la multialfabetización. En ese sentido y a partir de algunos conceptos centrales analizados sobre el aprendizaje desde el contexto y la realidad contemporánea en el cual se circunscriben las diferentes experiencias, se propusieron algunas perspectivas teóricas y conceptos para pensar la construcción del conocimiento con relación a las nuevas tecnologías y su implementación en los diferentes proyectos. Dentro de los conceptos o categorías analíticas más sobresalientes aparecen las referencias al *pensamiento visibilizado*, *la cognición distribuida*, *el aprendizaje en red*, *el aprendizaje entre pares* y *los aprendizajes que van más allá de lo escolar*, como los *invisibles*, *ubicuos* y *lúdicos*.

En función de ello, se propone el concepto de *aprendizaje autorregulado* (Dieser, Sanz y Zangara, 2020) y las estrategias de aprendizaje para pensar el proceso implementado por parte de los destinatarios de las experiencias para activar y mantener cogniciones y conductas que desde las diferentes actividades y producciones realizadas los orientan al logro de sus metas (Zimmerman, 2000), analizado específicamente a partir del diseño de materiales y actividades del aprendizaje. Ello llevó a analizar el concepto de derivaciones didácticas (Litwin, 1992; Maggio, 2018) desde las cuales se proponen algunas categorías de análisis (elaboradas por la autora) para comprender los aprendizajes generados en contextos de alta disposición tecnológica como los que se promueven en las experiencias analizadas. Las categorías son:

Trans-resemantizaciones: la misma pretende dar cuenta de los procesos de escritura, seguimiento, creación y participación generados desde las redes sociales en los diferentes proyectos transmedia seleccionados. Sirve para reflejar la construcción de diálogos inconclusos y diferidos que se generan desde el aporte de los participantes en las redes sociales, que en el conjunto, trans-resemantiza los fragmentos de información que se van generando como partituras escritas en varias claves y en diversas líneas de pensamiento que pueden ser interpretadas desde variados instrumentos y en distintos tiempos y lugares a partir de los desafíos que el entorno genera y la tecnología que se tiene disponible (Lion, 2017), dando cuenta de procesos de pensamiento, reflexión y aprendizaje colaborativo. Ello se vincula con la idea de aprendizaje ubicuo y cultura participativa, en tanto permite comprender cómo desde las redes sociales se tejen comunidades de práctica que generan aprendizajes en continuo movimiento, donde cada aporte se nutre del otro y cada construcción es diferente y única.

Cognición trans-situada: La categoría permite comprender cómo los diferentes destinatarios de las NT analizadas aportan inteligencia colectiva a través de los significados que se construyen desde las diferentes actividades y producciones que realizan, las cuales contribuyen a que la cognición situada (Salomon, 2001) fluya a través de paredes flexibles, porosas y co-experticias. En el contexto trans-situado que se genera en el marco de las NT analizadas, las diferentes audiencias en su rol de prosumidores se expresan, crean y recrean, contribuyendo a la participación colaborativa y el aprendizaje entre pares. El concepto ilumina la reflexión y la producción colegiada en tanto se teje con otros a través de una mente participativa que se distribuye en una ecología tecnológica, gnoseológica y social que permite amalgamar saberes que traspasan la especificidad del contenido (Lion, 2017), el cual se construyen desde el aporte y la pericia de todos los involucrados que aportan desde sus propias trayectorias, dando cuenta del carácter complejo, dinámico y abierto de la comunicación como espacio de construcción del conocimiento (Salomon, 2001), y el desarrollo de una estrategia de trabajo colectivo donde el aprendizaje de los contenidos se presenta desde la exploración y la producción colaborativa en el uso de diversas herramientas digitales.

Marcas expresivas transmediáticas: el concepto sirve para reconocer la integración de la imagen y el conocimiento como una inscripción o marca cognitiva y transmediática que se forma en aquél que quiere dejarse marcar, un tipo de huella cognitiva que da cuenta de otras maneras de concebir y de construir con otros los conocimientos, los cuales dejan marcas que relatan, narran y transforman (Lion, 2020). Eisner (1998) refería a las formas de representación que se

construyen con el material que disponen las capacidades sensoriales (vista, tacto, oído, olfato y gusto) por las cuales somos capaces de crear y experimentar diferentes formas de representación, diversos modos de tratamiento y diferentes estructuras sintácticas a los sentidos. En este sentido, la categoría apuesta a reconocer la potencia multiexpresiva de las experiencias transmedia investigadas, como motores creativos de construcciones didácticas que promueven espacios colectivos e individuales de producción y participación para la construcción de los conocimientos, en el que las tecnologías aportan sustento y sentido. La idea cobra relevancia en la medida que tanto los soportes y los contenidos se entranan de maneras original y diferente, dando lugar a nuevas construcciones de sentido que dejan una huella o una marca expresiva que se construye desde una mirada ampliada de la cognición (Salomon, 2001) que pone en juego procesos y habilidades multiexpresivas en la interacción de diferentes soportes y formatos para la producción de actividades y productos, permitiendo desplegar estéticas comunicacionales novedosas en las cuales se entranan subjetividades y construcciones lingüísticas mediadas tecnológicamente.

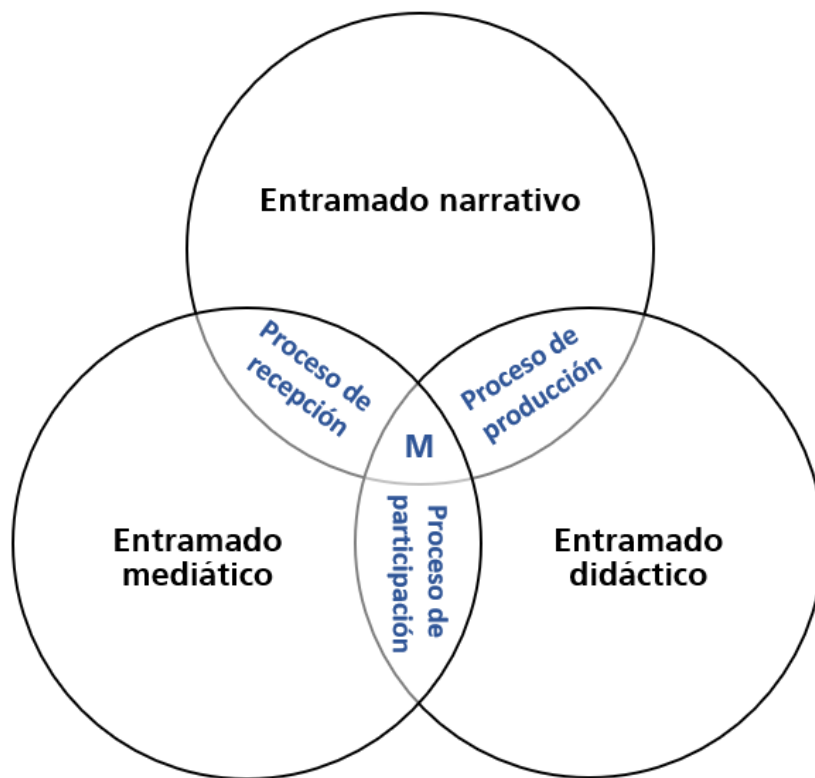
Enlaces transmediáticos: al igual que la idea de interfaz de Scolari (2021) la categoría permite dar cuenta de las articulaciones, relaciones, hibridaciones, competencias y cooperaciones que se generan desde lo vivencial, lo digital y lo presencial, yendo mucho más allá de lo digital, ya que dichos enlaces sirven para comunicar, unir y articular sujetos (docentes, estudiantes, comunidad), contenidos diversos, así como el afuera y el adentro de una institución. El concepto permite dar cuenta de puentes que conectan, articulan y unen diferentes sujetos, interfaces y relatos en un entorno transmediático como el desarrollado por las diferentes experiencias seleccionadas. El sentido mismo de apostar por el diseño y desarrollo de narrativas transmedias con fines pedagógicos da cuenta de la promoción de experiencias puentes inéditas en las prácticas educativas mediadas por tecnologías, que apuntan a la generación de nuevos sentidos, nuevas subjetividades, nuevos intercambios e intercambio con los demás, así como nuevas formas de enseñar y aprender que permitan resignificar los procesos y los resultados que devienen de estos conceptos, dando lugar a nuevos interrogantes y desafíos.

Lo mencionado hasta el momento nos lleva a una de las últimas conclusiones, que es la referida al concepto de multialfabetización propuesto para esta tesis. Si bien no podría concluirse expresando que se encontraron referencias teóricas y conceptuales específicas sobre el concepto de multialfabetización en las diferentes experiencias transmedia analizadas, el análisis realizado permite considerar que se encontraron prácticas y procesos que tendieron -en mayor o menor medida - al desarrollo de un sujeto multialfabetizado tomando como referencia la descripción propuesta por Cope y Kalantzis (2010), en tanto promovieron diferentes habilidades y competencias, ya sea para buscar información (recepción), producir algún recurso o texto (producción) y participar en redes sociales (participación), a través de diversas tecnologías (impresas, audiovisuales o digitales) y desde diferentes recursos y lenguajes para expresarlos en distintos contextos comunicativos, incluso, interiorizando criterios y valores para la comunicación desde el uso ético y democrático de la misma (Cope y Kalantzis, 2010). Al mismo tiempo, también se encontraron pretensiones para promover reconceptualizaciones o propuestas superadoras al concepto de alfabetismo transmedia propuesto por Scolari (2016), que según el análisis de la tesis contribuyen al proceso y desarrollo de los multialfabetismos, desde la

promoción de acciones y prácticas transmediáticas desarrolladas en el marco de las propuestas, tanto dentro como fuera del aula, que involucran al conjunto de los destinatario, así como la participación de otros actores que permite situar a las diferentes NT seleccionadas como experiencias pedagógicas significativas que van más allá de las formas de consumo del entretenimiento y la ficción aplicadas al ámbito educativo (Albarelo y Mihal, 2018).

Por este motivo se considera pertinente referir a la multialfabetización como un proceso en tránsito (en término de trayecto o camino) llevado a cabo en las diferentes experiencias, que se puede explicar desde tres grandes procesos: los procesos de recepción (leer textos, escuchar videos o podcasts, etc.); el proceso de participación (en redes sociales, intervenir en alguna comunidad de interés o blog, etc.), y el proceso de producción (escribir un documento, crear un producto o pieza comunicacional, etc.). Cada uno con sus respectivas competencias y habilidades, a los que se le suma de forma transversal la reflexividad del ser transmediado con su fundamentación específica.

Lo que se pretende con los tres procesos es hacer referencia a la manera en la cual los sujetos reciben, crean, modifican, comparten y difunden contenidos de manera participativa en el marco de las diferentes NT investigadas, centrado en: leer noticias, comentarios o ver videos (algunas actividades básicas de recepción), escribir un comentario en Twitter, publicar una foto Instagram, realizar una entrada en un blog, hacer un sitio personal o producir un tutorial para Youtube (algunas de las actividades de producción), y discutir en un grupo o debatir por un video o alguna comunidad de interés (algunas de las actividades de participación que se realizan de forma colaborativa). Dicho proceso, con los entramados y los componentes propuestos, necesita ser pensado en el marco de las diversas prácticas socioculturales, los contextos (escolar y extraescolar), y los ambientes (presenciales como virtuales) en las que se desarrollan las experiencias seleccionadas.



M: multialfabetismos

Figura 8: Diseño de narrativa transmedia y multialfabetismos. Elaborado por la autora.

Los procesos se recuperan de la tesis de Lugo Rodríguez (2016), pero adaptados a los propósitos de esta tesis para pensar los multialfabetismos generados con relación a las NT analizadas. Los mismos no son lineales ni excluyentes entre sí y su separación y presentación en la figura de referencia es solo una forma de agrupamiento para facilitar el análisis y la reflexión. Los tres procesos se ponen en juego en los diferentes entramados mencionados.

Para cada proceso se propone una serie de competencias y/o habilidades, que también se recuperan de Lugo Rodríguez (2016) la cual ha seleccionado de las propuestas de Jenkins et al (2009), Ferrés y Piscitelli (2012) y Aparici y Osuna (2010). Pero a partir de un trabajo de apropiación definido por la autora, se mencionan sólo las que se consideran significativas a los fines de la multialfabetización de la presente tesis.

Por último, y como complemento de los procesos de multialfabetización mencionados anteriormente, se propuso una serie de habilidades y competencias enmarcadas dentro de lo que Maggio (2018) denomina “habilidades del siglo XXI”, que aparecen de forma recurrente en las diferentes experiencias y se considera oportuno mencionar para dar cuenta de los análisis construidos sobre los procesos de multialfabetización desarrollados en el marco de los atravesamientos tecnológicos de la cultura convergente en la que se despliegan los proyectos. Dichas habilidades y competencias emergen del análisis de la tesis (propuesta de la autora):

- **Comunicación:** se presenta como habilidad fundamental, en tanto aparece en todo momento a lo largo de las diferentes experiencias para darle vida al diseño y al desarrollo de los diferentes proyectos. La misma es incorporada desde múltiples aristas (Maggio, 2018).
- **Flexibilidad y adaptabilidad:** son las competencias que permiten pensar y encontrar respuestas frente a los contextos cambiantes como los encontrados en las diferentes experiencias, aplicadas sobre todo a los momentos de revisión y actualización de las propuestas, ya sea en la etapa del diseño o la implementación posterior.
- **Transdisciplinariedad:** es otra de las habilidades que aparece con frecuencia en los diferentes NT investigadas para el trabajo articulado entre disciplinas y la integración de diferentes contenidos curriculares. La misma resultó fundamental para trabajar problemáticas comunes en diferentes materias escolares y los modos de abordarlos.
- **Transinstitucionalidad y transculturalidad:** Uno de los grandes propósitos de los diferentes proyectos analizados apuntaba a romper con las paredes del aula y promover experiencias educativas que pongan en diálogo a la escuela con la comunidad u otros espacios propios de lo no formal. Ello se complementa con la transculturalidad, en tanto genera una interacción e intercambio entre diferentes grupos, comunidades o culturas, de un modo horizontal y sinérgico que da lugar a los aprendizajes de nuevo tipo como los generados en las diferentes experiencias.
- **Ciudadanía digital crítica:** la misma apuntó a promover cierto movimiento que permitió concretar los aprendizajes, no en el sentido de poner en discusión lo digital, sino para poner en diálogo lo que se había construido desde las diferentes propuestas en un sentido transformador, sin perder de vista los aspectos críticos que hacen a los modos de participar, relacionarse, vincularse y producir.

En términos de Lankshear y Knobel (2007) estas habilidades y competencias permiten focalizar la atención en la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación que como práctica social va más allá de las habilidades instrumentales de utilización de las distintas tecnologías, permitiendo mantener un diálogo fluido con las multialfabetizaciones, sobre todo las que no suceden en la escuela y se desarrollan en contextos informales, mediático y socioculturales que a partir de experiencia como las analizadas, logran introducirse a la dinámica escolar.

Como se ha podido observar a lo largo de esta tesis, las narrativas transmedia funcionan como nexo pedagógico para incorporar en el aula prácticas de recepción, participación, producción y circulación de contenidos y materiales que ya existen en el mundo extraescolar o no formal, haciendo de éstas un punto de entrada para el trabajo con contenidos diversos, curriculares y/o extracurriculares, así como para la construcción colectiva de saberes, competencias y habilidades digitales.

En este sentido, resulta oportuno pensar a la narrativa transmedia desde tres grandes planos (Ferrarelli, 2015): por su relevancia pedagógica, en tanto permite ubicar al estudiante en el centro del trabajo de producción; por su significación sociocultural, al proponer un tipo de creación “desde abajo” donde prácticas dispersas convocan a instancias más enfocadas en la comunicación y la distribución de mensajes; y por su estatuto epistemológico, ya que como

práctica transmedia excede la creación ficcional y aporta a la construcción colectiva donde el conocimiento se comparte y se amplía con otros y para otros.

Para dar lugar a estos diferentes planos es importante el aspecto de diseño. Como se ha podido advertir en los diferentes proyectos transmedia en clave educativa investigados, se requiere de una propuesta de diseño detallada y precisa que permita lograr los objetivos propuestos, para lo cual se propuso un arquetipo de diseño posible, enmarcado en lo que se denominó como “entramado narrativo, mediático y didáctico” con sus respectivos componentes.

Finalmente, la investigación permite pensar además nuevos interrogantes que podrían constituirse en futuras líneas de investigación. Uno de estos interrogantes es el que podría investigar sobre las posibilidades de incluir la narrativa transmedia para la multialfabetización en las escuelas, más allá de propuestas puntuales o proyectos independientes y voluntarios. ¿Sería oportuno y necesario proponerlas como puente o herramienta pedagógica dentro de las currículas escolares y las políticas educativas? ¿Cómo promover a las Narrativas transmedia como estrategia educativa? ¿aplicaría para cualquier nivel educativo? ¿Significaría una contribución para un trabajo más interdisciplinario que rompa con prácticas muy estandarizadas de lo escolar y dar más espacio para la incorporación y reconocimiento de saberes y prácticas propias de lo extraescolar? ¿Sería importante trasladar estas propuestas de enseñanza a todas las disciplinas, más allá de las específicas de la orientación en comunicación? ¿hasta qué punto las narrativas transmedia en clave educativa tienen la capacidad para tender lazos con lo que ocurre fuera de las aulas? ¿Cuáles podrían ser las limitaciones? ¿Qué características asume la construcción de conocimiento en narrativas transmediales? ¿Cuál es su impacto real sobre los aprendizajes más allá de los resultados finales? ¿Cuál es el papel del diseño en ese proceso?, ¿qué otros aspectos, además de los mencionados a lo largo de la tesis, se deberían considerar para diseñar experiencias educativas significativas que respondan a dicho propósito?

La otra línea de investigación podría tener que ver con pensar o postular a los docentes como promotores o gestores de narrativa transmedia para la multialfabetización. Ello implicaría interiorizar la propuesta de la NT y su diseño en la formación docente inicial y permanente. En este sentido, ¿Qué visión aparece en las instituciones educativas sobre el rol docente frente a las experiencias transmedia? ¿Podrían ser incorporadas como recurso pedagógico o estrategia educativa dentro de la formación de los docentes? ¿Cómo incorporar la narrativa transmedia en la formación docente para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué otro tipo de tratamiento podría tener en el currículum de la formación docente? ¿Qué interrogantes genera para pensar la relación docente, alumno y conocimiento? ¿Qué otros actores educativos podrían participar del proceso? ¿Qué interrogantes presenta para la promoción de la multialfabetización? ¿Cómo experimentar y diseñar experiencias inmersivas para las aulas? ¿Cómo potenciar el aprendizaje con actividades transmedia? ¿Qué lugar debería tener en la formación docente el aspecto de diseño, para trasladarlo, por ejemplo, a la elaboración de experiencias transmediales? ¿Cómo crear actividades educativas con relatos inmersivos? ¿Cómo potenciar la generación y desarrollo de novedosas o innovadoras propuestas de enseñanza que promuevan saberes de nuevo tipo y fomenten el aprendizaje colaborativo?

Referencias bibliográficas

Acuña Fernando y Caloguerea Alejandro (2012). Guía para la producción y distribución de contenidos transmedia para múltiples plataformas. Facultad de Comunicaciones, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Albarello, F. (2013). Personalizar el vínculo con la tecnología. Hacia un discernimiento de la cultura digital. Buenos Aires: La palabra de Dios.

Albarello, Francisco (2011). Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora, (Buenos Aires), Ediciones La Crujía.

Albarello, F. (2019). Lectura transmedia: Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas. Buenos Aires: Ediciones Ampersand.

Albarello, F. (2020). De la hegemonía al nicho: desplazamiento de medios tradicionales en rutinas informativas de un grupo de universitarios argentinos. Dixit, (32), 46-60. <https://doi.org/10.22235/d.vi32.1946>

Albarello, F. (2020b). Informarse en el smartphone: estrategias de lectura transmedia por parte de jóvenes universitarios del Aglomerado Gran Buenos Aires. Palabra Clave, 23(3), e2331. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.3.1>

Albarello, F. (2020). "El aula sin muros: lo que nos está enseñando la cuarentena". Question/Cuestión,1(mayo), e307. <https://doi.org/10.24215/16696581e307>

Albarello, F., & Mihal, I. (2018). Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. Comunicación y Sociedad, 33, 223-247. <http://bit.ly/2IQGNFO>

Amado, J. (2013). Transmediaciones, nativos digitales y educación. Artículo producto de tesis doctoral Infancias, comunicación y educación: Análisis de sus mutaciones (DIE-Colombia). Comunic@Red, 1(1), 193-216. <http://bit.ly/2IM5umC>

Amador-Baqui, J. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: Posibilidades en la escuela. Magis, 10(21), 77-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>

Ambrosino, María Alejandra (2017) Docencia y narrativas transmedia en la educación superior. En Trayectorias Universitarias, Volumen 3. Número 4. Universidad Nacional de La Plata.

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires: Paidós.

Aparici y Osuna (2010). Educomunicación y cultura digital. Roberto Aparici (coord.) Educomunicación más allá del web 2.0. (pp. 307-316). Barcelona, España: Gedisa.

Area Moreira, Manuel (2010). "Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital: redefinir la escuela del siglo XXI".

Arrieta, A. (2012). Transmedia: Una propuesta para la producción de contenidos educativos. Kepes, 9(8), 205-216. <http://bit.ly/2kJb7BL>

Bacher, S (2016). Navegar entre culturas Educación, comunicación y ciudadanía digital. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Zygmunt (1999). Modernidad Líquida. Buenos Aires: FCE.

Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. Revista de Educación, 343, 589-600.

Baricco, A. (2018): The Game. Anagrama, Barcelona.

Barbero, Martín J. (1987). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. México: Editorial Gustavo Gili S.A. Versión revisada 1991.

Belsunces Gonçalves, A. (2011). Producción, consumo y prácticas culturales en torno a los nuevos medios en la cultura de la convergencia: el caso de Fringe como narración transmedia y lúdica. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Benassini Felix, Claudia (2014). De Audiencias a Prosumidores. Acercamiento conceptual. Revista Luciérnaga. Facultad de Comunicación Audiovisual - Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Facultad de Ciencias de la Comunicación - Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Año 6, Edición 12. Medellín, Colombia. 2014. ISSN 2027 - 1557. Págs. 16-29 .

Brito, A. (2015): Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital. Cuadernos Siteal, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/novedades/1649/nuevo-cuaderno-nuevascoordenadas-para-la-alfabetizacion-debates-tensiones-y-desafios> (consultado en agosto de 2018).

Biddle, B.J. y Anderson, D.S. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (Coord.) La investigación de la enseñanza, I, II y III. Métodos cualitativos y de observación. Paidós & MEC: Barcelona.

Bruner, J. (1999): La Educación, puerta de la cultura. Aprendizaje-Visor, Madrid. Buckingham, D. (2019): The media education manifesto, Cambridge, UK: Polity Press.

Bruner, Jerome. (1991). "The narrative construction of reality". Critical Inquiry, vol. 18, núm. 1.

- Bruner, Jerome. (2003). La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida. México: FCE.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la Cibercultura. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Buckingham, D. (2005): Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós, Barcelona.
- Buckingham, D. (2008): Más allá de la tecnología. Manantial, Buenos Aires.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998): Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. Estados Unidos: Universidad de Illinois
- Istance, D. (2010). La naturaleza del aprendizaje. Paris: OECD.
- Burbules, N (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. Revista Entramados - Educación Y Sociedad. Año 1 Número 1.
- Caldeiro, G.; Schwartzman, G. (2013) Aprendizaje ubicuo. Entre lo disperso, lo efímero y lo importante: nuevas perspectivas para la educación en línea. En I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa (PROED). Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-ubicuo-entre-lo-disperso-lo-efimero-lo-importante-nuevas-per>
- Camilloni, A. (2017). El desarrollo de las multialfabetizaciones en las experiencias de extensión. Revista +E versión en línea,7(7), 60-67. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Castells, M. (2001). La galaxia Internet. Madrid: Areté.
- Carrión, J. (2014). Teleshakespeare. - 1a ed. - Buenos Aires : Interzona Editora.
- CEPAL (2011): Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios. Santiago de Chile: CEPAL.
- Claudia Ardini & Alfredo Caminos (2018). Contar (las) historias: manual para experiencias transmedia sociales. Aveiro: Ria Editorial.
- Colás, P. y Buendía, L. (1994). Investigación educativa. Alfar: Sevilla.
- Cobo, C. (2019): Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales. Fundación Santillana, Madrid.
- Cobo, C y Moravec. J.W. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Trasmmedia XXI. España.

Cobo, C. (2016) La innovación pendiente. Fundación Ceibal. Disponible en: <http://innovacionpendiente.com/>

Cope, B. y Kalantzis M. (2009) Aprendizaje ubicuo. Emilio Quintana (Trad.). Grupo Nodos Ele Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media. Edited by Bill Cope and Mary Kalantzis. University of Illinois Press, 2009, 264 pp. Disponible en: http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf

Cobo-Romaní, Cristóbal & Moravec, John W. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Disponible en: <https://educationfutures.com/books/aprendizajeinvisible/download/AprendizajeInvisible.pdf>

Cope Bill y Kalantzis Mary. (2010). "Multialfabetización": nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. University of Illinois Urbana-Champaign.

Corona Rodríguez, JM. (2019): "Alfabetismos transmediales y habilidades colectivas de participación. Estrategias de producción creativa y gestión del ocio de Fans de *Star Wars*". *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 434 a 456.

Costa Román, Óscar, & García Gaitero, Óscar. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 117–130. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.007>

Cortés ylsaza (2017). Noticias falsas en Internet: la estrategia para combatir la desinformación. Centro de Estudios en Libertad de Expresión y Acceso a la Información. Facultad de Derecho (UP).

Davis, K. (2014): La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Paidós, Buenos Aires.

De la Fuente Prieto, J. (2014). "Alfabetización mediática: Del prosumidor al profesional". *Historia y Comunicación Social*, 19, 13.

Desafíos para la escuela. Disponible en http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf

Dieser, Sanz y Zangara, (2020). Autorregulación del aprendizaje en contextos educativos mediados por tecnologías digitales. Del libro Lion, Carina (2020) (comp) Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro. Buenos Aires: Novedades Educativa.

Dirección de Educación Superior de Formación Docente Prov. de Buenos Aires, 2019. Las narrativas transmedia en el ámbito educativo Aportes para pensar estrategias en la Educación Superior.

Domínguez, Antonio Garrido (1996). El texto narrativo. Madrid, España. Editorial Síntesis S.A.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.) (2006): Educar la mirada. políticas y pedagogías de la imagen. Manantial, Buenos Aires. Dussel, I. (2012): Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI:

Eisner, E. (1994): Cognición y Currículum. Amorrortu, Buenos Aires.

Ferrarelli, M. (2020). Educación: de la pandemia a las estrategias panmedia. Entrevistada por Lucía De Gennaro. Disponible en: <http://sangre.com.ar/2020/04/27/educacion-de-la-pandemia-a-las-estrategias-panmedia/>

Ferrarelli, M (2015). La textualidad desbordada: transmedia y educación en la cultura digital. Revista del Instituto de Enseñanza Superior lenguas Vivas. Año 15, N 11.

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012): La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores en Revista Comunicar 38, <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

Fullan, M. y Langworthy, M. (2014): Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad, London: Pearson.

Fundación Ceibal (2018, julio): Ciudadanía digital y habilidades para el siglo XXI. + Aprendizajes. 1(1).

Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. Question/Cuestión, 1(mayo), e312. <https://doi.org/10.24215/16696581e312>

Gallego Aguilar Andrés Felipe (2011). Diseño de narrativas y transmediáticas. Tesis de maestría. Universidad de Caldas Facultad de Artes y Humanidades Maestría en Diseño y Creación Interactiva Manizales, Colombia.

García Canclini, N. (1989) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo, México. Gardner, H.,

García Jiménez, A. (2016). Documental y narrativa transmedia. Estrategias creativas y modelos de producción. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.

García, J., & Heredero, O. (2015) Propuesta para un modelo genérico de análisis de la estructura de las narrativas transmedia. Icono 14, Volumen (13), 260-285. Doi: 10.7195/ri14.v13i2.745

Guerrero-Pico (2016). Historias más allá de lo filmado: Fan fiction y narrativas transmedia en series de televisión. Tesis doctoral. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona.

Guerrero-Pico, M. y Scolari, C.A. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. Cuadernos.info, (38), 183-200. doi: 10.7764/cdi.38.760

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ed. Morata, Madrid.

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011): Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, París, Francia.

Guber, R. (2012): La etnografía: Método, campo y reflexividad. Siglo Veintiuno editores, Buenos Aires. Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012): Media Education, Media Literacy and Digital Competence. Comunicar, 19 (38), 31-39. doi: 10.3916/c38-2012-02-03

Hernández Ruiz, J (2018): "Diseñando Mundos Transmedia: el caso Plot 28 (2013)". *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 12 a 32. <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1319/02es.html>

Hjarvard, S. (2016): "Mediatización: La lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social" en La Trama de la Comunicación - Volumen 20 Número 1 - enero a junio de 2016 / p. 235-252 / ISSN 1668-5628 - ISSN digital 2314-2634

Huergo, J. (2007): "Los medios y tecnologías en educación" en Repositorio del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Unidad de Tecnologías de la Comunicación y la Información.

Huizinga, J., Homo Ludens. Vol. Sexta Reimpresión 2007.

Iparraguirre, Gutiérrez y Barreneche (2018). Habilidades transmedia de los adolescentes y desafíos pedagógicos. Educación y Ciudad No. 35 Julio - Diciembre de 2018 ISSN 0123-425 Web-online 2357-6286 pp. 169-178.

Irigaray, Fernando (2015). Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías / Fernando Irigaray; Anahí Lovato; editado por Fernando Irigaray; Anahí Lovato. - 1a ed. - Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Libro digital, PDF

Islas, O. (2009): La convergencia cultural a través de la ecología de los medios"(Understanding Cultural Convergence through Media Ecology). En Comunicar, no 33, v. XVII, 2009, Revista Científica de Educomunicación.

Jackson, Ph. (1998). El lugar de la narrativa en la enseñanza" en McEWAN, H. y EGAN, K. (1998) „La narrativa en la enseñanza., el aprendizaje y la investigación". Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P. (2012): Práctica de la enseñanza. Amorrortu, Buenos Aires

Jenkins, Henry (2008). Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Editorial Paidós. Disponible en: <https://stbngtrrz.files.wordpress.com/2012/10/jenkins-henryconvergence-culture.pdf>

Jenkins, Henry (2012). Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. En MIT Technology Review. January 15. Disponible <http://tinyurl.com/k3bbveg> (consultado agosto 2014).

J de la Fuente Prieto, P Lacasa Díaz, R Martínez-Borda (2019): “Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos”. Revista Latina de Comunicación Social, 74, pp. 172 a 196. <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1326/09es.html>

Kinder, M. (1991). Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles. Berkeley: University of California Press.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid: Ediciones Morata.

Lévy, P. (2004): La inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio, Biblioteca virtual em saúde, traducción del original Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas (INFOMED), a cargo de Felino Martínez Álvarez, Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de la Habana. Disponible en: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>

Lévy, P. (2007). Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. Barcelona: Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana.

Lévy, P. (1999). ¿Qué es lo virtual? Barcelona: Paidós.

Lion, C. (2006). Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento. Buenos Aires: La Crujía.

Lion, Carina. (2012): “Las tecnologías son espejos para revisar procesos cognitivos” en Revista Americana Learning y Media, nro. 006/75. Disponible en: <http://www.americlearningmedia.com/edicion-006/75-entrevistas/324-las-tecnologias-sonespejos-para-revisar-procesos-cognitivos>

Lion, C. (2012). Pensar en red. Metáforas y escenarios. En: Scialabba, A. y Narodowski, M. ¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías. Buenos Aires: Prometeo. Disponible en: [Lion_Pensar_en_red_en_Narodowski_Como_seran.pdf \(anep.edu.uy\)](http://anep.edu.uy/Lion_Pensar_en_red_en_Narodowski_Como_seran.pdf)

Lion, C. (2015a) Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento. Archivos de Ciencias de la Educación, (9). La Plata: UNLP

Lion, C. (2015b). La creación didáctica expandida tecnológicamente. En Simposio “Imaginar como desafío: entre la tecnología y la didáctica”, Coordinado por M. Maggio. En el marco de las VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narrativa, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas. En URL <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios/lion.pdf>

Lion, C. (2017): “Tecnologías y aprendizaje: claves para repensar la escuela” en Delich, A. Educación y TIC. De las políticas a las aulas. Eudeba, Buenos Aires. Disponible en: [Carina Lion. Tecnologías y aprendizaje: claves para repensar la escuela | Aprendizaje | Conocimiento \(scribd.com\)](https://www.scribd.com/document/354444444/Carina-Lion-Tecnologias-y-aprendizaje-claves-para-repensar-la-escuela-Aprendizaje-Conocimiento)

Lion, C. (2019). Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Lion, C. (2020). Baricco, A. (2019). The game. Buenos Aires: Anagrama. InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior, 7(1). Recuperado a partir de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/277>

Lion, C. G. (Comp.). (2020). Aprendizaje y Tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro. Buenos Aires. Noveduc.

Lion, C., Mansur, A. y Lombardo, C. (2015). Perspectivas y constructos para una educación a distancia educación a distancia re-concebida. Revista Del IIICE, 0(37), 101-118. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3453>

Lion y V. Perosi (2012). «Conocimiento, hipertexto y enseñanza: perspectivas interpeladoras para el análisis crítico», en el seminario Manuales, Libros por Áreas e Itinerarios Hipertextuales en la Historia Reciente de la Educación (1958-2008). Luján: Universidad Nacional de Luján.

Litwin, E. (1995) (comp.). Tecnología Educativa: política, historias, propuestas. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (1997): Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós, Buenos Aires.

Litwin, E. (2005): “La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo” en Tecnologías educativas en tiempos de internet. Amorrortu, Buenos Aires.

Long, G. (2007). Transmedia Storytelling: Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company. Tesis del Master of Science in Comparative Media Studies at The Massachusetts Institute of Technology (MIT). Recuperado el 20 de noviembre de 2009, [en línea] url: <http://cmsw.mit.edu/transmedia-storytelling-jim-henson-company/>

López Sanchez, A. (2014). "Hacia una pedagogía de la multiafabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group". *Hispania* Vol 97 N° 2 (Junio 2014) pp 281-297

Lugo Rodríguez Nohemí (2016). Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización. Tesis de doctorado. Director de Tesis: Carlos Alberto Scolari. Universidad de Barcelona.

Maggio, M. (1995): "El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización". en Litwin, E. (comp.): *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Paidós, Buenos Aires.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2018b): *Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy: documento básico*. XIII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana, CABA.

Manovich, L. (2002). *The language of new media*. MIT Press. Cambridge, Mass. - MURRAY, J. (2012). *Inventing the medium. Principles of interaction design as a cultural practice*. MIT Press. Cambridge, Mass.

Martín Barbero, J. (1987): *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello, 5 edición, Bogotá.

Martín Barbero, J. (2002). Pistas para entre-ver medios y mediaciones. *Signo y pensamiento*, XXI (41), 13-20. Recuperado el 12 de diciembre de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/860/86011596003.pdf>

Martín Barbero, J. (2009): "Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural" en *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 10 N. 1 marzo de 2009.

Maltz, H. (2021). Albarello, F. (2019). *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. *Revista De Comunicación*, 20(1), 287-289. <https://doi.org/10.26441/RC20.1-2021-R2>

Marcelo, C. (1994). Estrategias de análisis de datos en investigación educativa. En Villar, L.M. (Coord.) *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. PPU: Barcelona.

Martermann, L. (1994). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre. Madrid.

Mateus, J.C. Andrada, P. & Ferrés, J. (2019): Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica. *Revista De Comunicación*, 18(2), 287-301. Disponible en: <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>

Mcewan, H. y Egan, K. (comp. 1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Medina Vidal, F. Briones Peñalver, A. J. y Hernández Gómez, E. (2017): Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España, *Icono 14*, volumen 15 (1), pp. 42-65. doi: 10.7195/ri14.v15i2.1001 Disponible en: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1001>

Mendoza, J. (2011): *El canon digital*. Buenos Aires: La Crujía.

Moreno, I. (2008): "Escritura hipermedia y lectoautores". En: Tortosa, V. (2008): *Escrituras digitales. Tecnologías de la creación en la era virtual*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

Morduchowick, R. (2001): "Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible" en *Revista iberoamericana de Educación* número 26, mayo/agosto de 2001.

Ministerio de Educación de la Nación *Competencias de Educación Digital*. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2017

Molas-Castells, N., & Rodríguez-Illera, J. (2017). La narrativa transmedia: la Carta Ancestral en educación secundaria. *Razón Y Palabra*, 21(3_98), 221-233. Recuperado a partir de <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1054>

NLG (New London Group) (1996): —A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), Disponible en http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm

OCDE, "Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE". Publicación original de la OCDE en inglés bajo el título: "Working paper 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries" (EEdu Workingpaper Nro. 41), 2010

Odetti, V. (2013) *El diseño de materiales didácticos hipermediales para los niveles medio y superior: experiencias incipientes en Argentina*. En I Jornadas de jóvenes investigadores en Educación, FLACSO-Argentina, 2012.

Ortiz Morales, Edwin Ferley (2018). Narrativas transmedia en el aula de clase: reconocimiento, disputa y construcción permanente. *Educación y Ciudad* No. 35 Julio - Diciembre de 2018 ISSN 0123-425 Web-online 2357-6286 pp. 179-188

Ossorio Vega, Miguel Ángel (2016). Aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España: Aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato. Universidad Complutense de Madrid, España.

Pablos Pons, J. y Ballesta Pagán, J. (2018): La Educación Mediática en Nuestro Entorno: Realidades y Posibles Mejoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N. 91 (2018), 117-132. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441416> de

Pablos Pons (coord.) (2009): *Tecnología educativa. la formación del profesorado en la era de internet*. Ediciones Aljibe, Málaga. Doueihy (2010): *La gran conversión digital*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Pasadas Ureña, C (2010). Multialfabetización, aprendizaje a lo largo de la vida y bibliotecas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 98-99, Enero-Junio 2010, pp. 11-38.

Piscitelli, Alejandro (2009). *Nativos digitales, dieta cognitiva, inteligencias colectivas y arquitecturas de participación*. Montevideo: Editorial Santillana

Perkins, D (1992): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa, Barcelona.

Perkins, D. (2001): *La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje*. En G. Salomón (2001): *Cogniciones distribuidas*. Amorrortu, Buenos Aires.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. México: Editorial Paidós.

Piscitelli, A. (2011): *El paréntesis de Gutenberg*. Buenos Aires: Santillana

Pozo, J. I. (2008). Las teorías del aprendizaje: la integración entre diferentes niveles y sistemas de aprendizaje. In *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje* (pp. 121–148). Alianza.

Pratten, R. (2011). *Getting Started with Transmedia Storytelling*. London: CreateSpace.

Ravela, Pedro (2009). "Consignas, devoluciones y calificaciones: problemas de la evaluación en aulas de educación primaria en América Latina". *Páginas de Educación*, año 2, núms. 57-58.

Raths, L. E. et al. (1971). *Cómo enseñar a pensar* (1.^a reimpresión, 1980). Buenos Aires: Paidós.

Reig, D. y Vílchez, L. (2013): Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas. Fundación Telefónica, Madrid.

Requena Arellano, M. A. (2016). Andamiaje de la autorregulación académica a través del correo electrónico en un programa de formación docente de modalidad mixta. *Revista de Educación a Distancia*, (51), 1–25.

Requena Arellano, M. A. (2017). Modelo de andamiaje a la autorregulación del aprendizaje en la educación virtual universitaria. *Referencia Pedagógica*, (1), 115–130.

Ríos Hernández, I. (2019). Las narrativas transmediales como herramienta de apoyo en la gestión del conocimiento. En Aguaded, I. et al (Coords.). *Competencia mediática y digital. Del acceso al empoderamiento*. España: Grupo Comunicar.

Rigal, L. (s/f): “La naturaleza de la investigación científica de lo social” en Luis Rigal y María Teresa Sirvent, *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (Manuscrito en revisión).

Ritchart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014): *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós, Buenos Aires.

Rheingold, H. (2004) *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
Reig, D. (2012) “TEP y claves para el cambio”, artículo para las *Tribunas de la Comunicación*, Número 90 (Enero-Marzo, 2012). Disponible en <http://www.dreig.eu/caparazon/2012/02/14/tep-clave-del-cambio/>

Rocwell, E. (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.

Rodríguez, M. A. P., i Prats, J. F., Sánchez, J., Aranda, J. J. S., Santibáñez, J., Sierra, J., Trabadella, J. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación

Ruppel, M. (2006). *Learning to Speak Braille*. Recuperado el 10 de diciembre de 2009, [en línea] url: <http://things.wordherders.net/archives/005458.html>.

Salomon, G. (2001) *Comp. Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Salomon, G., Perkins, D. y Globerson, T. (1992) "Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes". En: *Revista Comunicación, lenguaje y educación*. Nº 13. Madrid.

Sancho Gil, J. (2009). «La tecnología educativa en el mundo tecnologizado», en Pablos Pons (coord.) Tecnología Educativa: La formación del profesorado en la era de Internet. Málaga: Aljibe.

Scolari, C. A. (2008). Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. Barcelona, España: Gedisa. Scolari, C. (2010). Interfaces para saber, interfaces para hacer. Las simulaciones digitales: las nuevas formas del conocimiento. En Aparici (Coord.) Educomunicación más allá del 2.0. (pp. 225-250). Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. A (2009a). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Communication*, 3, 21.

Scolari, C. A (2013). Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona, España: Deusto.

Scolari, C. A (2014b) Lostología. Narrativa transmediática, estrategias crossmedia e hipertelevisión. En Campalans, Renó y Gosciola (Coord). Narrativas transmedia entre teorías y prácticas. (pp. 137-164). Barcelona, España: UOC, Universidad del Rosario

Scolari, C. A (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *TELOS*. no. 103. Febrero-mayo 2016.

Scolari, C. A., Fernández de Azcarate, S., Garín, M., Guerrero, M., Jiménez, M., Martos, A., & Pujadas, E. (2012). Narrativas transmediáticas, convergencia audiovisual y nuevas estrategias de comunicación. *Quaderns del CAC*, 38, 79-89.

Scolari, C. A., y Establés, M. J. (2017). El ministerio transmedia: expansiones narrativas y culturas participativas. *Palabra clave*, 20(4), pp. 1008-41.

Sautu Ruth; Boniolo, Paula; Dalle, Pablo; Elbert, Rodolfo (2005).” Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.” Clacso, Buenos Aires.

Schunk, D. H. (2012). Constructivismo. In *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ta. ed., pp. 71–116). México: Pearson Educación.

Serres, Michel (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Siemens, G. (2004) *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, en la *Revista Digital, elearnspace*, diciembre. Disponible en http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf

Sirvent, M. T. (2002): Universidad, ciencia e investigación en educación: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. En: Revista de la Biblioteca del Congreso de la Nación: Pensar la ciencia I Nro. 121. Año 2001-2002 (pp. 9 - 27) Sirvent, M. T. y

Sirvent, María Teresa y Monteverde, Ana Clara: "Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, desafíos y tensiones en la formación metodológica de posgrado: la experiencia de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la UNER" (en prensa).

Sirvent, María Teresa y Rigal, Luis: "La naturaleza de la investigación científica de lo social" en Luis Rigal y María Teresa Sirvent: Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento (Manuscrito en revisión)

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). "Bases de la investigación científica. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada." Ed. Universidad de Antioquia, Medellín.

Trilla, J. (1993). Delimitación del concepto de educación no formal. In La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social (pp. 15–30). México: Ariel.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona.

Tyner, K.; Gutiérrez Martín, A.; Torrego González, A. "Multialfabetización" sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y "la cultura del hacer" como revulsivos para una educación continua. Profesorado, 19(2): 41-56 (2015). [<http://hdl.handle.net/10481/37363>]

UNESCO. (2007). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. UNESCO, Observatorio de reformas educativas Universidad de Quebec. Montréal, Canadá: ORÉ-UQAM.

Van Dijck, José (2016). La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales.- 1ª ed.-Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Villegas, Isa (2013) Los usos educativos de las narrativas transmedia. Gabinete de Comunicación y Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Vasilachis de Gialdino, I (2006): "La investigación cualitativa" en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.): Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa, España.

Wenger, E.; White, N. y Smith, J.D. (2009) Digital hábitats: stewarding technology for communities. Portland, OR: CPSquare.

Wiggins, Grant (1998). Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance. San Francisco: Jossey-Bass.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores. Paris: UNESCO

Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós.

Zañartu Correa, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en red. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, (28), 1–12.

Zangara, M. A., & Sanz, C. V. (2015). Importancia de las estrategias de autorregulación en el aprendizaje y sus derivaciones para la enseñanza. Análisis de un caso en Eeducación superior universitaria. In X Congreso sobre Tecnología en Educación & Educación en Tecnología (pp. 79–89). Corrientes.

Anexos

1. Anexo 1: Recolección de datos por entrevistas

Instrumento y preguntas que orientaron las entrevistas

Por la metodología Glasser y Strauss el instrumento no es estructurado y apunta a dejar fluir el relato. Para el análisis cualitativo, tomando como base la Teoría Fundamentada, se considera hacer las entrevistas abiertas y no necesariamente estructuradas.

Los/as entrevistados/os son docentes de nivel primarias, secundarias, superior y universitario, así como desarrolladores/as y/o referentes de proyectos interdisciplinarios o portales educativos. Para profundizar en la recolección de datos se configuraron una serie de preguntas abiertas sobre los cuales indagar en el desarrollo de la entrevista.

Modelo de entrevista para la recolección de datos:

¿A qué apuntaron con la experiencia transmedia que desarrollaron?

¿En qué fundamentos y/o teorías se basaron para pensar el diseño de la NT?

¿Con qué instrumentos obtuvieron la información para la realización de la experiencia transmedia?

¿Qué componentes o pilares tuvieron en cuenta a la hora de diseñar la NT (entendiendo por componentes a los diferentes elementos que forman el universo narrativo: el universo narrativo o construcción de mundo, la experiencia, las plataformas, la audiencia, la difusión o modelo de negocio y la ejecución).

Sobre los componentes, especificar sobre:

- La historia/ contenido/Mundo narrativo: ¿cómo pensaron la historia o el mundo narrativo de la NT, es decir, ¿Qué quisieron contar, cómo, desde qué género, dónde, tipo de narrativa, desde qué contenidos y cómo los introdujeron etc.
- Audiencias: ¿A qué público / audiencia apuntaron y qué tipo de participación promovieron desde el diseño?
- Plataformas: ¿Qué medios y plataformas transmediáticas seleccionaron y por qué?

¿Utilizaron alguna estrategia para llevar a cabo el diseño del universo narrativo? (por estrategia se entiende a los elementos, recursos y herramientas que se valieron para que la historia tenga sentido, para que se entienda y la audiencia forme parte de ella).

¿Qué competencias apuntaron promover con el diseño de NT implementado?

¿Qué estrategias de aprendizaje (formales y no formales) utilizaron para promover las competencias mencionadas?

¿Incorporaron elementos del pensamiento de diseño o algún otro concepto teórico para el diseño de la NT?

¿Consideran que la NT diseñada contribuyó a la promoción de aprendizajes y al desarrollo de la multialfabetización, entendiendo por ésta a la capacidad de interpretar de manera integral los discursos procedentes de diferentes medios y lenguajes? podría enumerar algún elemento/resultado que dé cuenta de dicha promoción.

¿Cómo caracterizarían la implementación del proceso de diseño de la NT que llevaron a cabo?
¿Existieron factores que posibilitaron el desarrollo de la narrativa transmedia diseñada?
¿Cuáles?
¿Hubo que aplicar cambios en el diseño, durante el proceso de creación como implementación de la narrativa? ¿cuáles?
¿Surgieron problemas durante el proceso de diseño de la NT?

2. Anexos II: Desgrabación de entrevistas realizadas a referentes de las experiencias

Identificador: Entrevistado A, Entrevistado C, Entrevistado, Entrevistado M, Entrevistado V.

Entrevista experiencia La Guarida del Tigre

Entrevistados: Autor 1 (C) y Autor 2 (A)

Entrevistador (E)

E: La primera pregunta sería a que apuntaron con la experiencia transmedia que Uds. armaron a grandes rasgos.

C: En general ¿?

E: Si...

C: Bueno, nosotros trabajamos en Aprender que es un portal educativo donde producimos contenidos educativos digitales y específicamente tratamos de enfocarnos... en líneas de trabajo tiene que ver con la producción de contenido de impronta local y regional, que tenga que ver para trabajar estas cuestiones, hacía mucho que teníamos de empezar hacer algo con estos espacios, con diferentes museos, pero sobre este nos parecía que por la historia que guardaba, por la dirección de ese momento también tenía una onda particular que nos invitaba a participar de eso y estábamos viendo qué tipo de contenido, nosotros pensamos en esta línea, que es un género en particular y que no cualquiera, no todo es lo mismo.... Bueno entonces por un lado quedamos en trabajar con este museo, y por otro lado viste que acá en Entre Ríos y en Santa y quinto en algún momento van a conocer el palacio a conocer la historia de Urquiza y demás, entonces, sucede mucho que viajan a conocer el palacio San José, todos los niños de la provincia, entre cuarto s lo que quisimos generar un material que le diera otro contenido a ese viaje, que pudiera acompañar esa experiencia con materiales pensados para jóvenes y niños. Entonces comenzamos a explorar y empezamos a pensar en las narrativas transmedia, nos parecía que podía ir por ahí entonces elegimos este formato, otra de las cosas que nos interesaba era poder generar una experiencia que como tenía que ver con el viaje comienza antes del mismo, durante el viaje al palacio y pudiera seguir después en el aula, esa era un poco la perspectiva. Por eso también preparamos el proyecto, lo hicimos con algunos grupos con tres escuelas de Concepción del Uruguay, pero está todo disponible para que cualquiera que haga ese viaje educativo pueda utilizarlo y haga el recorrido como estaba planteado en la guarida.

E: Perfecto, después en qué fundamentos y/o teorías se basaron para pensar el diseño de la NT? ¿En su momento cuando lo empezaron a pensar lo hicieron a través de algún autor, algún concepto, algún fundamento del cual se valieron para construirlo?

C: Si, nosotros en general trabajamos la perspectiva de la comunicación en la educación como gran marco teórico en el que producimos, pero bueno en esta específicamente trabajamos con Scolari como desde la perspectiva de la narrativa transmedia y también la guion transmedia y demás de Anahí Novato, todo lo que es la estructura y demás estuvo estructurado en eso, nosotros veníamos trabajando bastante por ahí también por la facultad y demás con Fernando Irigaray y Anahí Lovato, vimos mucho cosas que ellos habían producido. Estuvimos en los foros de narrativa transmedia que hace la facultad de comunicación de Rosario, esa fue nuestra línea de inspiración en el marco general digamos. Hay un marco en el proyecto que no se si te lo compartieron las chicas, pero si no lo hicieron te lo puedo pasar.

E: Dale, creo que en su momento compartieron algo o publicaron algún PDF que tengo pero no sé si es eso...

C: Puede ser el proyecto, tiene un marco breve, pero tiene las ideas básicas de cómo lo estamos trabajando...

E: Después, ¿con qué instrumentos obtuvieron la información para realizar la experiencia transmedia? No se, tuvieron que hacer entrevistas o observaciones para comenzar a pensar y construir la experiencia en sí cuando la comenzaron a cocinar. Ya sea entre Uds mismos para empezar a pensar o hicieron alguna visita... (minuto 5;08)

C: Nosotros hicimos varias entrevistas que son también parte del proyecto, algunas quedaron otras las estamos utilizando para pensar con quien era el Director del Palacio de San José el Sr.Cerrudo. Después también hablamos con gente de la Sub Histórico de Entre Ríos, algún acercamiento con Anahí en la cuestión más técnica del guion transmedia que nos ayudó bastante, después también hay varias entrevistas, alguna historiadora de la zona.

Si, hicimos una investigación. Había como dos grupos, el grupo que coordina Titi que hizo como toda la parte técnica, el guion y demás. Y después Yanina que es otra chica del equipo y otras hicieron la investigación histórica y de contenido. Mientras que Celina y yo hicimos el diseño pedagógico de actividades y ese tipo de cosas.

E: Bien, la próxima: ¿Qué componentes o pilares tuvieron en cuenta a la hora de diseñar la NT? (entendiendo por componentes a los diferentes elementos que forman el universo narrativo: el universo narrativo o construcción del mundo, la experiencia, las plataformas, la audiencia, la difusión o modelos de negocios y la ejecución).

C: Bueno esa es la dejo a Titi que es quien trabajó específicamente en eso...

A: Estos mapeos nos ayudaron a ubicarnos un poco, fue una gran herramienta que si bien aún no la publicamos porque nos parecía interesante mostrar la metodología... no sé cómo venimos laburando el tema de transmedia, seguís laburando el trabajo de SMTeams por ejemplo ¿?

E: No, no específicamente tomo más la estructura de Scolari, lo que es la construcción del mundo, de la experiencia de la audiencia, de las plataformas, de la institución... pero Uds cuentenme como lo pensaron Uds, que ese es el sentido...

A: Bien, nosotros nos basamos en el SMTeams que trabajaba en una especie de skills, de línea para ir mapeando los tiempos y los momentos de toda la narrativa digamos, nosotros de eso hicimos como una reinterpretación y también como para re ordenarse como equipo en cuanto al giro que hicimos en su momento, nos basamos en ese primer mapa que yo te pase, la idea era trabajar en una nave insignia

(como excusa narrativa) que también es algo que veníamos trabajando con Scolari, que era teniendo en cuenta toda la investigación que habíamos hecho y que es lo que queríamos contar y cuál era nuestra excusa narrativa, porque en un momento lo que nos pasó, es que queríamos contar todo y no contábamos nada digamos, no logramos la estructura narrativa que necesitábamos, cuando encontramos esa excusa que fue la de Sarmiento y empezamos a ver que de ahí se podía desprender todo lo que nosotros queríamos contar del Palacio como nuestra nave insignia narrativa, y a partir de ahí de empezar a pensar las piezas de como empezar a desprender los momentos, inclusive los webisodios, que te mostramos en ese mapa, que fueron nuestros primeros tres puntos importantes para a partir de ahí estructurar todo lo que sea plataformas, juegos narrativos, entre otros. No se si te respondo, pero a partir de allí fue como fuimos complementando el curso virtual, porque ahí lo ves como una primera jerarquía sobre todo porque lo puso Andy, porque era algo que acompañaba y llegaba al final de la historia, los tres Websodios, incluyendo el trailler, y de qué modo se iba incluyendo todas las actividades que estaba en los 3 cuadernos que era toda la estrategia pedagógica que teníamos.

E: Dale, genial... próxima pregunta, específicamente en cuanto a la historia/ contenido/Mundo narrativo: ¿cómo pensaron la historia o el mundo narrativo de la NT, es decir, ¿Qué quisieron contar, cómo, desde qué género, dónde, tipo de narrativa, desde qué contenidos y como los introdujeron etc.?

A: Bueno como te decía, nosotros en principio hablando con el que fue el director del museo y con la investigación que empezó hacer el equipo del portal era como bueno, empezamos como una visita guiada en una primera instancia, era como decir tener una estrategia alternativa, digital, narrativa que acompañe la visita al museo, no se. conoces al museo ¿?

E: Si lo conozco, soy entrerriana panza verde, creo que en tercer o cuarto grado fuimos...

A: Viste que tiene esta idea de porqué puerta entras, si es de noche si es de día... tiene como toda esa lógica, entonces esas fueron como puntas que nos empezaron a marcar como él territorios que queríamos empezar a narrar. Toco Ficción que fue el género que elegimos, creo que también lo tomamos de la idea del DSMTeams, por ahí la idea de hablar de algo documental sin que sea algo tan estructurado y aburrido, no ¿? Si no que añadir un personaje de ficción y una etapa de su vida para poder tener nuestra excusa para contar algo más. Y a partir de ahí, cuando nos dimos cuenta de que ya nos estábamos yendo y que no podíamos encausar, que no tenía ni principio ni final ni nudo, se nos ocurre o encontramos esta anécdota de la visita de Sarmiento, que inclusive le da nombre al proyecto, que nos pareció como muy llamativo, entonces a partir de allí empezamos a construir esta pequeña historia y a darnos cuenta que nos daba pie para contar muchas de las cosas que queríamos contar.

C: Y después también aparece, cuando nos empezamos a pensar y esto como lo vinculamos con los chicos y entonces ahí aparece Juan Pablo, el Guri viajero como el narrador y el mediador, no sé si viste Google Sodio como va como en esa ida y vuelta, entre el joven que va a conocerlo y parte que es editor de Wikipedia y demás, y la historia de la visita de Sarmiento, vamos trabajando en esos dos registros.

A: Si, inclusive una de las primeras de las actividades que hicimos en esta línea, fue pensar características de este personaje, fue uno de los primeros ejercicios que hicimos, es decir.. que tiene que tener para empatizar o que queremos que tenga, que sea viajero, que sea Wikipedista, que le guste el mate, que le guste la música, porque a partir de ahí fuimos desprendiendo otras actividades, que tampoco tenían que ver con lo pedagógico, pero si armar una lista de Spotify, que al personaje le gustara sacar fotos, entonces uno de los primeros ejercicios fue como describir el personaje que nos iba a acompañar.

E: Ok, después respecto a las Audiencias, ¿A qué público / audiencia apuntaron y qué tipo de participación promovieron desde el diseño?

C: Bueno ahí el público en principio era y/o lo pensamos en el aula, y sabíamos que los gurises de 3er año de secundario nuestro que son 15 años (que es el segundo de Caba) porque tenemos 6to grado, son un grupo que va, hay dos etapas de la vida que se hace este viaje, en cuarto grado y pensábamos en ese sujeto, en un sujeto adolescente entre 13 a 15 años que fuera con sus docentes y que este trabajo se pudiera inscribir en distintas idiomas, con docentes de historia, de ética, de lengua, de distintas asignaturas que se sumaron a esto. Las características del sujeto estaban bastante expresadas en el lugar, en el marco de la escuela, hay algunas actividades que también las pudiera tomar chicos más chicos, también pensamos en eso, pero en general estábamos pensando en esa etapa.

A: Inclusive para agregar algo ahí, ¿pudiste ver el cuaderno ¿? Te lo podemos mandar como para que lo tengas... (se ponen a buscar en las carpetas las 3 y no se encuentra nada...)

E: Después, en cuanto a la experiencia, que tipo de experiencia de NT construyeron para que esa historia y para que el contenido se pueda desarrollar. Ahí entiendo que el contenido del guion y de cómo se piensa esa experiencia es lo importante...

A: Mira eso me parece que lo pensamos desde dos lugares digamos, uno desde el tema del contenido de la excusa narrativa que nosotros llamamos todo el tiempo, la excusa narrativa que es la que nos vertebra los guiños principales, que son los Webisodios, que no así son todo el proyecto, como vendrás estudiando la idea era que tanto los docentes y los alumnos y algún posible público en general que esté dentro de la historia entre en cualquiera de esas puertas o ventanas que nosotros generemos. Por eso nos pasaba que por ejemplo sentíamos que esa experiencia en el cuaderno que cuando lo veas, inclusive el cuaderno en la primera edición hicimos fue imprimirla y que cada alumno tenía ese cuaderno del viajero que era igual a lo que está replicado al audiovisual.

C: Fijate en la página, scrollear hacia el final y te puedes fijar en los redondelitos hay uno que es el cuaderno de viaje... ahí está el enlace... (sigue explicando dónde encontrar el enlace).

Hay varios minutos donde no encuentran la página...hasta cuando encuentras la página correcta y se encuentra lo que indica el entrevistado.

E: Está genial...

A: Como te decía, esa también fue una apuesta, porque más allá del presupuesto y de otras decisiones que uno tenga que tomar de no imprimir o cosas así, también nos parecía como una apuesta tener ese objeto que también remite a la historia de ficción y que cada alumno pueda apropiarse y que inclusive que esa actividad tenía que ver con tanto con una tarea pedagógica de trabajar con esa fuente como otras que tenían que ver con cuestiones personales que inclusive había hojas en blanco para desarrollar otras cosas, entonces nos parecía un elemento importante de la narrativa porque ahí podían desarrollar cosas que nosotros ni podíamos contemplar. Por ejemplo, nos pasó con una actividad que era hacer un meme y tuvimos un montón de repercusión que hasta se subió a Instagram, sacaron fotos, nos mostraron lo que hacían... digamos, muchas más cosas de lo que pedíamos. Entonces tratamos de que cada puerta o ventana tenga o signifique una experiencia diferente para el recorrido de la persona o personas que lo puedan recorrer.

En Instagram lo mismo, tenía que ver con un acompañamiento y un diálogo con el personaje de ficción que era el guri viajero, y también era recomendar canciones, mostrarle fotos, contar otro tipo de desarrollo que también se dio, estuvo buenísimo... lo dejamos en historias destacadas, y después si el acompañamiento en la visualización de estos webisodios que tenían fecha determinada, que iban acompañados con el docente, y a su vez todo lo que era recolectar información para llegar a la editorial con mucha data para el momento que estábamos digamos. No sé si te respondo...

E: Sí perfecto, después específicamente respecto a las plataformas, si bien en la página está bastante especificado ¿Qué medios y plataformas transmedias seleccionaron y por qué?

A: Si, fíjate en la página el mapita que tiene los circulitos, vamos por ahí si te parece...el primero son los recursos educativos que tenían que ver con todos los links al portal Aprender, esa era como uno de nuestros objetivos, también era crear, desarrollar, amplificar y aumentar toda la información que era como tirar una punta en el Webisodio y que se profundice todo el contenido del portal Aprender.

C: (interrumpe) Perdón, los Webisodios son interactivos... por ejemplo, nombra la mujer y puedes ir al link donde habla de la mujer de esa época, es como que aparecen puntas y donde profundiza determinado contenido... todo el tiempo te aparecen puntas donde puedes profundizar sobre algún hecho o cuestión específica.

A: Por eso el Webisodio repito, como excusa narrativa y como puerta de entrada a un contenido que vos podrías profundizar después o que si no te lo brindamos de algún modo. Esos recursos educativos están alojados en el portal Aprender...

C: Están detallados en el mapa en el PDF que mandó Titi.

A: La segunda plataforma era recorridos virtuales 360 que nos parecía un recurso bastante atractivo, que era un modo de digitalizar pero también aumentando con un poco de información, era la primera vez que se hacía ahí en el palacio, que fue como mapear en 360 cada sala. Nos parecía como un chiche que estaba bueno ya que es algo nuevo y bastante interactivo, que pueda sumar algo digital.

Lo otro es la fotografía, ahí lo que hicimos fue un doble trabajo, por un lado fue trabajar el equipo del portal se registró fotográficamente, también por audios y videos, pequeños detalles y cosas que necesitábamos para registrar el palacio y también hubo actividades con los propios alumnos y alumnas que iban al palacio y sacaban sus propias fotos, en una de las visitas se hizo eso...

C: Antes tuvieron un taller de fotografía con celular, los chicos que participaron hicieron un tallercito para sacar fotos con celular.. entonces también hubo una experiencia previa.

A: Y después lo que se hizo con todo ese material fue liberarlo con licencia libre para que pudiera formar parte de Wikipedia y que cualquier persona lo pudiera utilizar.

Que más ¿? Después tenemos el cuaderno, era como te decía hoy, replica el objeto que tiene el personaje que tiene la ficción, pero a la vez entregado para cada docente y para cada estudiante en forma física y analógica y para ese PCS que también está liberado para que cualquiera lo pueda usar.

El otro es, Wikimedia que en realidad es Wikipedia como la plataforma que núcleo todo el contenido final, que más allá de ser una plataforma que reuniendo toda la información también actuó como editatón que es lo último que vez, que fue la jornada final donde nos juntamos todos y todas en una actividad bastante colaborativa por grupo y cosas así para editar toda esa información.

C: El editatón nos sirvió como para ponerle un cierre al proyecto, porque como que nos quedaba abierto porque trabajamos todo un mes y que hacen con todo esto, entonces la excusa puede ser fue generarle o mejorarle el artículo de Wikipedia del palacio de San José, incluso es algo que se puede seguir haciendo. Cualquiera puede sumarle datos o puede liberar imágenes y demás.

A: Sí porque inclusive en cuanto a información me parece que se hizo como un trabajo excelente, todo lo que se juntó. Por ahí lo que faltó fue un lenguaje enciclopédico, fue lo que por ahí que más trabajo las actividades de los grupos, pero que no tenía que ver con la información que se reunió.

Otra fueron las redes sociales, se tomaron varias decisiones, que es por ejemplo, Facebook usamos una fanpage, la usamos como para difundir el proyecto, o sea, hablábamos como portal aprender para contar

un poco como iba el proyecto, tenía notas de prensa y ese tipo de cosas, que después entendimos que el alumno no estaba ahí, no nos sirvió para la narrativa directa, no es que no nos sirvió si no que lo decidimos así, con los hashtag nos pasó lo mismo, con Twitter también y sin embargo Instagram sí, el Instagram del personaje de ficción y que era parte de la narrativa.

E: Claro, ese es el que específicamente al que te lleva cuando haces click.

A: Claro porque eso es parte de la narrativa...

C: En la página hay como una réplica del Instagram, no es un Instagram, pero pensamos en esto que los destinatarios son menores de 14 años y que técnicamente no deberían tener Instagram, pero la gran mayoría lo tienen igual, pero por si eventualmente alguno no lo tenía y no le podíamos pedir que se haga, que lo pueda seguir ahí, para que no queden afuera.

C: Después los cursos Bimodales, los que en el mapa encontrarás arriba de todo. Que es donde se trabajó directamente con los docentes, se empezó un mes antes de largar el proyecto porque considerábamos que tenía una complejidad bastante importante, no solo tenía que ver con la narrativa si no también si no con el modo, con las plataformas, con un montón de cosas que teníamos que adentrar a los docentes en esa lógica.

C: Ahí lo que hicimos una convocatoria abierta, yo docente vivía en Concepción del Uruguay porque en principio necesitábamos que fueran más o menos de la zona para asegurarnos que pudieran tener la experiencia en el palacio, porque no estábamos en condiciones de solventar un viaje si era de más lejos, entonces sacamos convocatoria en las redes y se inscribieron alrededor de 8 personas, era un grupo chico en principio con los que fuimos haciendo el trabajo...

A: El curso se llamó Cultura digital y narrativa transmedia, porque hablábamos de estas dos fases, tratando de explicar de qué iba el proyecto, como iban a tener que acompañar ellos, de qué trataba la historia, de que se trataba la cultura libre, tuvimos como varios temas así, y a partir de que inicia el proyecto empieza a actuar como comunidad de práctica, la idea era que a partir de ahí la utilicen como espacio de intercambio, para que puedan ver como avanza el proyecto, con dudas, digamos como ese acompañamiento. Hasta en algún momento se volvió hasta como administrativo, se podía ver las fechas, el cronograma y demás. Tuvo como esta doble función.

E: Después cierran con este sitio web no ¿?

A: El sitio web que estás viendo, que la idea era que esto se reúna como todo o pero mas bien como plataforma contenedora, el webisodio por ejemplo se habrá directamente en el webisodio 3, fue como el contenedor del proyecto. Sabíamos que los alumnos no pasaban por acá...

E: Pero para un público más en general que quiera conocer el palacio es genial.

C: O para el docente que quiera conocer y no pueda... porque tampoco necesita hacer el recorrido que nosotros hicimos linealmente, puede usar los websodios o alguna actividad del cuaderno, está todo abierto y disponible.

A: Si, inclusive como metodología narrativa lo puedes aplicar a otro espacio, esto de cómo hacer un curso para que acompañe a los docentes, de cómo hacer un cuaderno con actividades que nucleen lo más lúdico y a la vez pedagógico, y así lo puedes trasladar a otras excusas.

E: Bueno, otra pregunta **¿Utilizaron alguna estrategia para llevar a cabo el diseño del universo narrativo? (por estrategia se entiende a los elementos, recursos y herramientas que se valieron para que la historia para que tenga sentido, para que se entienda y la audiencia forme parte de ella)**

A: Del contenido directamente o de lo de transmedia.

E: En general, el otro día en otra entrevista me comentaron que específicamente como la estrategia para ellos fue utilizar ciertas pintas que los ayudó a construir.

A: Si, nosotros en primera instancia nos sirvieron mucho las plantillas de guion transmedia de Anahí Novato, nosotros arrancamos en un primer momento por ahí, incluso Anahí nos pide una devolución de eso, que nosotros le hicimos de hasta dónde nos sirvió y que no, pero fue como un puntapié para ordenarlos.

Después lo más tradicional del esquema audiovisual, que era escribir un personaje que sea de hoy, episodios audiovisuales que eso es lo más tradicional del cine, y para el pueblo que sea transmedia si, el DSM Teams fue como las experiencias más inspiradoras, cómo hablar de esta nueva insignia, en ese sentido todo lo que tiene que ver con lo transmedia digamos, pero al armar eso armamos como nuestro propio esquema y nuestro propia forma de organizarlo que es el mapa, que es una herramienta mucho más interna, pero nos ayudó a clarificar y organizar muchísimo al equipo, y nos pareció muy valioso publicarla, esta buena como para ordenar y para entender la complejidad del proyecto.

Y después en cuanto a la historia fue como un poco tormenta de ideas...

C: Fue un proceso largo hasta que decanto, estuvimos hasta como 6 meses dando vueltas como le entrábamos a la historia, en un momento planteamos los dos recorridos, fuimos, vinimos, hicimos varias entrevistas y caímos a esto de Sarmiento como excusa que fue lo de la primera entrada y después cuando se nos ocurrió el personaje de Juan Pablo (el gurí viajero) ahí fue cuando dijimos es por acá, y me parece que para generar el vínculo con la audiencia nos pareció que esa figura, Juan Pablo y el Instagram desde el Guri Viajero fue el link que nos permitió tener ese vínculo con los chicos que estaban participando del evento, un vínculo como más natural, más directo como más fresco. Porque después era todo más mediado por ahí con los docentes en el curso y eso me parece que estuvo bueno también.

A: Si, inclusive cuando estábamos pensando en la idea de los recorridos, ahí si la plataforma iba a ser muy importante para nosotros, porque lo que estábamos pensado era que sea inclusive una web tipo maqueta donde vos puedas ingresar en la historia por donde vos quieras y eras dos historias que se iban a cruzar. Entonces lo técnico y la plataforma era super importante para la historia, cuando cambiamos, cuando dimos cuando hicimos este giro, cuando empezamos a pensar esta es la excusa que nos sirve y a partir de ahí nos sirvió todo el recorrido anterior, porque ya lo teníamos investigado y escrito, solo que nos sabíamos cómo ir linkearlo, así que fue como la excusa perfecta para ir hablándole y mencionando en los websodios.

C: Después otra cosa que va pasando, que vas viendo, está la historia de Sarmiento que además remite otras cuestiones históricas más amplias desde la traición, etc... Por otro lado, va pasando la cuestión arquitectónica del palacio que se va trabajando más en la visita y en el cuaderno de viajes, vas a ver que el cuaderno está organizado por salas, las actividades están organizadas por salas que es el formato tradicional de la visita. Y después está Juan Pablo, o el gurí viajero, que va como llevando a los chicos, yendo y viniendo por ese lugar. De hecho, lo que sucede en el cuaderno de viaje es como linkear de alguna manera la sala concreta en una actividad que es analógica la mayoría de las veces, que se hace con el cuaderno con una cuestión histórica y con un recurso que tenes en la web o que tenes en algún otro lado, entonces también jugamos con ese vínculo de lo analógico y lo digital, de la virtualidad y la presencialidad en el espacio.

A: Si, inclusive esta decisión de trabajar por salas era respetar de algún modo la lógica del palacio que cuando uno va por más de todo lo que se desarrolle históricamente, el recorrido es por salas así que no podíamos romper todo y hacer algo nuevo no ¿?

E: Buenísimo, después ¿qué competencias en cuanto específicamente a las audiencias en este caso a los alumnos apuntaron promover con el diseño de NT implementado? Pensaron en competencias más bien genéricas para que los estudiantes puedan desarrollar con esta experiencia ¿? Hay un texto de Escolari...

C: No fue un eje central digamos, si por ahí cuando pensamos en la actividad, de hecho, en Editatón como actividad final tenía que ver justamente con eso, nosotros nos interesaba trabajar con eso, con el trabajo colaborativo de la cultura libre, trabajamos las imágenes, cómo leer imágenes, como sacar fotos en el taller, y muchas de las actividades que están plantadas en el cuaderno tienen que ver con eso, no ¿? En que se apropien del contenido histórico porque nos interesaba registrar el recorrido, todo eso... pero además ir trabajando todas otras cuestiones, que tenían que ver con la producción de textos escritos, con la cultura libre y el trabajo colaborativo, y la alfabetización transmedia no ¿? Aunque de manera incipiente, no ¿? Pero que fuera una puerta hacia ese lugar, el formato Scolari, ese tipo de videos era totalmente novedoso, aprender a recorrerlo y dialogar con eso me parece que no sabíamos cómo íbamos a salir de eso... lo planteamos ahí.

A: Si, inclusive el desafío de lo transmedia, porque también es meterte en un mundito interesante y complejo sobre todo para la audiencia, me parece que lo que hicimos también todo el tiempo fue anticiparnos a ciertas cosas y dejar la posibilidad de que puedas transitarlo o no y así y todo entiendas la historia, creo que eso es lo bueno del transmedia, de que bueno... si no tenías Instagram y no te copabas con eso, todo bien... inclusive los participantes que no participaron con el Instagram y estaba bien, o por ejemplo el tema de las fotos, hacer un tallercito antes, no quiere decir que todos lo hicieron, los que se coparon lo hicieron y los que no todo bien. Un poco el ejemplo de la cultura digital a los docentes se les brindó cierto conocimiento pero al momento del Editatón volvimos al recurso de la estrategia analógica para que ellos entiendan cuál era la lógica del evento que fue trabajar como en unos afiches que rotaban de manera analógica y después de ahí se pasó a la plataforma Wikipedia digital digamos, no es que lo pusimos a editar directamente que es algo muy complejo también, siempre se trato de anticipar o de volver o de dar posibilidades y me parece que eso habla un poco de las competencias que preparábamos.

C: Incluso también por ejemplo siguieron trabajando después una vez finalizado, para una prueba para una profe de inglés y portugués por ejemplo que estuvieron acompañando y al año siguiente estuvieron trabajando en la traducción del artículo, eso ya siguió solo...

E: En la misma línea, ¿Qué estrategia de aprendizaje (formales y no formales) utilizaron para desarrollar/promover las competencias mencionadas? No sé si las sistematizaron...

C: Bueno ahí el cuaderno, ahí vas a ver el tipo de actividades que proponemos y que tenían que ver justamente con eso, hay actividades simplemente lúdicas y hay otras que tienen que ver con ir desarrollando algún tipo de competencias o por lo menos ir abriendo otras cuestiones, de a veces es dibujar el lugar, a veces hacer un video y compartirlo, hacer un meme, en general tienen que ver con esto. Y después insisto en esto, el Editatón como estrategia también y como instancia de aprendizaje digamos, un trabajo previo para llegar hasta ahí, tenían que llegar con algún texto producido o con alguna idea escrita, otras cosas las trabajaron de forma previa pero que tenían que ver con esto de la escritura colaborativa y de poder pasar el texto escrito un montón de datos que habían traído de diferentes manera y de diferentes actividades, de las fotos, del video que vieron, del artículo que leyeron, etc. Me parece que como estrategia de aprendizaje a la que apostamos fuerte fue al Editatón y bueno a lo que se hizo en el palacio, las aulas que se hicieron a partir del cuaderno.

E: Incluso la página misma también, lo del cuaderno, los talleres, la página misma podría ser pensada como una estrategia en sí.

C: Si.

E: Después, ¿Incorporaron algún elemento del pensamiento de diseño o algún otro concepto teórico para el diseño de la NT? Uds. ya en su momento me comentaron que trabajaron con Scolari, la guía de Anahi, no sé si utilizaron algún otro concepto...

C: Yo creo que hubo algo del orden del pensamiento del diseño que, en el modo de trabajo, en esto de bueno el diseño central en el usuario, en esto de ir probando y poder ir para atrás, pero que no fue conceptualizado desde ese lugar, después de haberlo pasado...

A: Está en algún lugar el conocimiento...

C: Claro, pero particularmente yo creo que lo vinculamos después al proyecto con lo del pensamiento de diseño a meterlo más por ese lado, ahora después de haber leído un poco más te puedo decir que sí, pero en ese momento no lo estábamos pensando a eso como una teoría que orientó, supongo que el modo que lo trabajamos sí, pero en ese momento no lo pensábamos desde ese lugar.

A: El mapeo surge en una mesa, escribiendo entre todos y con una tormenta de ideas...

E: Siguiete pregunta, que es uno de los ejes de mi tesis es si ¿Consideran que esta NT diseñada contribuye a la promoción de aprendizajes y al desarrollo de la multialfabetización, entendiendo por ésta a la capacidad de interpretar de manera integral los discursos procedentes de diferentes medios y lenguajes? Podrían enumerar algún elemento/resultado que dé cuenta de dicha promoción. Por ejemplo, tuve el caso de la experiencia de #Orson80 que no se si la conocen, la chica me dijo que todavía no siente que hayan podido analizar eso o que haya pasado.

C: Era un poco la idea, aportar desde ese lugar de la alfabetización, entonces como te decía las actividades estaban pensadas desde ese lugar y demás, algo muy poquito se puede ver en esto que levantó Andrea a partir de lo que fue el impacto, pero la verdad es que nosotros no evaluamos los aprendizajes de los estudiantes, no es algo que hayamos medido. Obviamente si era una intención, trabajamos de hecho en esa idea, en el disco de actividades que propusimos, pero no hicimos una evaluación de los aprendizajes como para poder responderte con un dato certero.

E: Pero sí en cuanto a la intención del diseño apuntó ¿?

C: Si si, seguro.

A: Sisi, inclusive pensar que fue como la primera experiencia media piloto, que ojalá se la pueda volver a replicar, inclusive que está en un formato que cualquier docente la pueda replicar.

E: Pero yo pensé que Uds. la seguían haciendo...

C: Nono, acompañándolos así como hicimos esta no, tuvimos algunos problemas de financiamiento, que por eso no pudimos darle continuidad de la manera que hicimos la primera edición, entonces en un momento dijimos abramos el curso y los que se anotan que después vean si pueden o no ir, porque lo que no podíamos hacer es garantizar el traslado al palacio, inclusive la inversión de los cuadernos, nosotros entregamos para cada chico con el cuaderno una cartuchera con algunas cositas que tenía para que pudiera hacer las actividades ahí, son cosas que no pudimos solventar, también hubo un cambio de gestión en el medio, todo eso hizo que se complica poder hacer una réplica...

E: Bien, otra pregunta, ¿Cómo caracterizarían la implementación del proceso de diseño de la NT que llevaron a cabo? Hubo algo que lo caracteriza que lo resume ¿? Desde costos, desde simple, con altibajos, ¿cómo lo definirían?

A: ¿a todo el proyecto en sí o al desarrollo?

E: Específicamente al diseño, porque justo mi eje apunta a eso...

A: Si, el diseño nos resultó complejo como te comento Clau, para nosotros fue como una experiencia inclusive como equipo totalmente nueva, veníamos como mirando mucho que se hacía y que era lo que nos gustaba, pero inclusive con esta doble entrada de contenido por un lado y de diseño narrativa por otro y este diálogo que tenía que tener, dimos como muchas vueltas, hubo mucho intercambio de equipos, lucha de grupos, inclusive hubo personas externas laburando, yo inclusive no formaba parte directamente del portal, si no que me sume a este proyecto. Fue complejo, muy complejo y tuvo como altibajos, pero tuvo como un momento de inflexión como muy interesante que tuvo que ver con todo el recorrido, porque no es que se descartó todo lo anterior, donde creo que hicimos como ese click que nos permitió mapear todo esto que hicimos en una primera instancia, y dar con todo lo que queríamos decir y abarcar desde el proyecto, eso en cuanto al diseño fue fundamental, fue complejo. No sé si te respondo.

C: Otra cosa, el proceso de creación fue bastante colaborativo, si bien no éramos un grupo grande, éramos aproximadamente unas 10 personas que teníamos que colaborar y ponernos de acuerdo, entender lo mismo... era complejo.

E: Ok, próxima pregunta ¿Existieron factores que posibilitaron el desarrollo de la narrativa transmedia diseñada? ¿Cuáles? No sé, estoy pensando algún acuerdo con el palacio san José, o la participación con alguna universidad, etc a eso me refiero con algún factor que ayudaron a llevar a cabo.

C: Si, sin duda la disposición del palacio 100%, sin Cerrudo, sin Luis que era el director en ese momento, yo creo que no hubiéramos arrancado nunca con la historia, porque la vuelta que él nos ayudó a pensar, desde el saber histórico y todo lo que sabía del palacio fue re importante.

A: Agregó ahí de Cerrudo, que leyendo su libro y dialogando con él, nos tiró como ciertas pautas que era a lo que nosotros íbamos que era lo colaborativo, porque esta idea de museo abierto, de un diálogo con la comunidad, tenía como toda esta lógica del museo que también nos servía a nosotras....

C: De hecho esto fue otra de las cuestiones por las cuales costo repetir el proyecto, en el medio pasa esto de que el palacio San José es un museo nacional, Luis venía de una gestión anterior con una ideología política muy fuerte y cuando hubo cambio de gobierno él estaba ahí concursado y demás, llega un momento que saca a concurso el cargo, el director lo interpreta como una persecución política y decide no presentarse, y bueno... de hecho, el palacio está muy abandonado, sin presupuesto, si buscas en estos días vas a encontrar como se está viniendo abajo, entonces esto fue como otro factor que complicó la réplica del proyecto, el cambio de dirección en el palacio.

Después la otra, me parece fue Wikipedia, si bien Titi es muy activa, de hecho, es parte de la comisión de Wikipedia, esa alianza también me parece que nos ayudó y que ellos nos acompañaron muchísimo, desde el área de Educación de Wikipedia.

A: Acompañaron también el proceso de diseño en decir, me parece que está bien lo que estamos queriendo transmitir desde la lógica de cultura libre, desde la perspectiva educativa, ahí hubo un gran acompañamiento de Luicina Ferrante, que es maestranda en Educación y de Ana Torres que es la directora Ejecutiva, después las escuelas, que participaron también, no solo de la participación si no que nos brindaron el espacio para los talleres también. En eso también hubo mucha predisposición.

C: El municipio también, el palacio no queda acá en Concepción, había que trasladarse, entonces ahí el municipio ayudó para que los chicos vayan. El hecho de que el proyecto institucional, que está en el marco de un portal que el portal es del consejo de la provincia de Entre Ríos, y no es lo mismo Juan de la parata, que decir que venimos del ministerio con esa propuesta.

E: ¿Específicamente el proyecto depende del portal?

C: Si, y el portal depende del consejo general de Educación, es un proyecto institucional digamos.

E: Después, ¿Hubo que aplicar cambios en el diseño durante el proceso de creación como implementación de la narrativa? ¿Cuáles?

A: No, en diseño de sí mismo no, lo que sí se hizo fue poner más pilas o no dependiendo de que iba pasando con la interacción digamos, cuando vimos que Instagram tenía un intercambio, que estaba bueno, sumamos consignas o actividades, que por ahí no lo habíamos pensado...

C: Las historias en Instagram que al final sumaron un montón.

A: Habíamos guionado 3 por semana y al final terminamos haciendo 6 por semana y todas tenían reacción. Y en el cuaderno pedagógico por ejemplo lo que nos pasó, eso se dejó como que el docente lo vaya nivelando y que ellos mismo, los alumnos vayan participando o no, si querían participaban y si no, no... o sea, estaba todo ahí disponible, pero después notamos que algunas tenían más participación que otras.

E: Más que cambios fue que fueron sumando cosas.

A: Si, y en el Editatón en sí mismo, es lo que te decía hoy de lo enciclopédico digamos, quizás no tuvo el resultado el artículo que nosotros esperábamos pero que tenía que ver no con información y no con la predisposición docente/estudiante sino más bien con la complejidad que tiene al editar una enciclopedia, en una sola jornada no se puede transmitir. Son cosas que vas descubriendo que no tienen que ver con cambios en sí.

E: Bien, ya estamos cerrando casi. ¿Surgieron problemas durante el proceso de diseño de la NT? (minuto 01:04:48)

C: Y bueno, esto del giro... no encontrarle la vuelta dentro del grupo a nivel de las relaciones, lo contamos así, pero fue bastante complejo, gente que se ofendía... uno quiere ir por un lado a otro.

Temas de presupuesto, fue muy difícil conseguir presupuesto para ir hasta el palacio a filmar, tuvimos que remar bastante y al mínimo costo, porque nosotros no tenemos presupuesto para este tipo de producciones directamente. Por ejemplo, esto que tengo acá lo convierto a esto... dibujamos un poco...

E: Y la última, ¿Tuvieron algún cronograma de actividades para realizar la experiencia? Me parece que la pagina te lo explica un poco...

C: Si, eso estaba en el mapa, había incluso un cronograma con fechas... está con las fechas en las que estaba pensado ir, fechas de curso, etc. Todo eso está en el mapa, no me acuerdo si lo terminamos respetando igual, pero esta...

Entrevista experiencia: El hombre codificado

Entrevistado: Autor 3 (M)

Entrevistador (E)

E: La primera pregunta sería ¿a qué apuntaron con esta experiencia transmedia?

M: ehhhh bien, bueno este proyecto fue como un poquito más allá de la Educación porque el equipo estaba constituido digamos por otras personas, a Carina Lion que la conoces, ¿ella te está dirigiendo?

E: si si ella si si..

M: ahh ok, no me acordaba, sabía que habíamos tenido un intercambio por mail pero no me acordaba por donde era.

E: sisi yo estoy haciendo mi tesis con ella.

M: tu tesis de maestría ¿?

E: exacto, de maestría, es justamente sobre el diseño de experiencias transmedias, específicamente lo que es el diseño en sí.

M: Claro ..ehh.. entonces estábamos con Karina y con Betina Lippenholtz, que ella eligió el texto base, esto tuvo como otra propuesta, ella eligió el texto base y desde el inicio la idea era que sea un proyecto transmedia en general con una pata en educación, que es un poco la que yo tomé porque me dedico a esto, soy docente. Con Kari un poco lo mismo, pero siempre buscando ir un poco más allá digamos, si bien ocurría dentro del aula la idea era generar otro tipo de expansión que acompañen a las de dentro del aula, así que aquí el objetivo fue un poco más amplio, ¿no? Fue como generar una experiencia en general.

E: y el público son docentes ¿no?

M: el público fueron alumnos de diferentes niveles con bastante énfasis en nivel secundario y para docentes hubo algunas actividades de profesorado que yo lleve adelante con mis alumnos del profesorado, con Kari estuvimos en la Licenciatura de Educación de la UBA, ella tiene la materia Informática y Educación (Info y Edu) y luego como parte del proyecto diseñamos un curso semipresencial para docentes (un curso de capacitación docente de formación continua en la universidad de San Andrés), entonces como que tuvo varias patas digamos... En algún punto el curso transmedia en acción fue una expansión y a la vez un semillero de expansiones porque la idea era que los docentes que asistían diseñen ellos su propia expansión, más como una especie de mamuschka.

E: exacto, tal cual. Bueno la segunda pregunta en qué fundamentos o teorías se basaron específicamente para pensar el diseño de la narrativa, si es que tuvieron algún autor, alguna referencia como base...

M: sí, bueno en el caso del hombre codificado el trabajo de Scolari del 2008 ya estaba publicado entonces en algún punto el tema de las competencias transmedia también anduvo como circulando, dando vueltas... la tuvimos más en cuenta, la pensamos más en detalle. no estuvo explicitado, pero la verdad tanto el conectivismo como el aprendizaje situado, te podría nombrar cuestiones que en algún momento Cari trajo y que teorizamos durante el curso virtual para docentes, avanzar hacia el aprendizaje invisible de Cobo, por ahí fuimos un poco por ese lado. Yo también lo oriente con mis alumnos de profesorado, a ver. siempre está presente en mi práctica el enfoque de aulas heterogéneas de Rebeca Anijovich, con quien trabajo y al cual aportó digamos, no está explicitado. pero permanentemente buscó dar opciones de consignas para que los estudiantes puedan elegir más de un recorrido para construir su conocimiento, una variedad de lenguaje habilitado por la tecnología, entonces esto es una impronta que quizás también estaba en Orson, no habría diferencias en ese caso, y particularmente en este caso porque del Hombre Codificado se involucraron estudiantes de profesorado, futuros pedagogos en la UBA y docentes en el curso, si incluí en algunas dinámicas cuestiones más de prácticas reflexivas, todo el desarrollo que también hace Rebeca junto con Ángeles Domingo sobre el docente como teorizador de su propia práctica, como aprendiz a partir de la reflexión de su propia práctica. Si tuviera que ir a buscar por marcos teóricos o enfoques que enmarcan esta parte del Hombre codificado.

E: Buenísimo, después... Con qué Instrumentos o alguno en particular que te acuerdes obtuvieron la información para realizar esta experiencia, me refiero a entrevistas o a talleres, o algo base que sirvió para poder pensar o realizarlo.

M: me repetís la pregunta.

E: específicamente saber si hubo algún instrumento o varios que Uds. utilizan para poder justamente obtener la información para hacer esta experiencia transmedia. (minuto 6,30)

M: a ver... en el caso del curso virtual fue bastante pre armado, había algunos espacios para la formulación de ciertas ... para que los cursantes tengan cierta autonomía, como elegir con quien agruparse, sobre que tema trabajar, entonces estaba como bastante prearmado y diseñamos espacios para que puedan elegir.

En el caso del profesorado, por ahí pensando bien en la expansiones de las aulas, en las propuestas concretas para los alumnos, tanto en la escuela como en el profesorado, más que nada la observación, acompañar a los estudiantes durante algunas clases, observarlos... ver para qué lado estaban trabajando y a partir de ahí montar una propuesta en donde puedan elegir opciones basado en sus conocimientos previos, en lo que venimos trabajando, la propuesta tenía que ver con analizar sus propios tatuajes escolares. Entonces en función de cómo de una propuesta de construcción que tenía la cátedra es el taller. La materia taller de estrategias de enseñanzas que damos entre varios, a partir de un trabajo de construcción que veníamos haciendo sobre cómo los modos en que aprendimos se proyectan en las maneras en la que enseñamos y cómo esto hay que deconstruirlo para sacar aquello que sentimos que ya está en desuso o que no es efectivo o que sigue siendo de la didáctica clásica que ya no va más, a partir de todo este trabajo de construcción analizamos los tatuajes escolares. Entonces ahí el instrumento fue observar hacia donde estaban reflexionando y que estaban trabajando los estudiantes y cuáles eran las necesidades que tenían en función de lo que venían trabajando y salieron cosas muy interesantes como reconocerse totalmente clásicos y tradicionales, como por ahí ciertas dinámicas en el profesorado les habían abierto la cabeza, con experiencias distintas. A si que te diría que el instrumento más que una encuesta, me imagino que podría ser algo más del tipo observación y diálogo, esta cuestión dialogada, explosiones significativas y no por la exposición magistral, ir conversando con ellos, presentarles el proyecto y a partir de ahí ir construyendo las actividades que les proponemos.

E: perfecto, la otra pregunta tiene que ver con que componente o pilares tuvieron en cuenta a la hora de diseñar específicamente esta narrativa transmedia y por componente o pilares entiendo por ahí recuperando a Escolare esos elementos que él retoma que son el universo narrativo, la construcción de mundo, la experiencia, las plataformas, audiencias. bueno él habla justamente de componentes, la idea es que menciones sintéticamente si tomaron o tuvieron en cuenta alguno de estos pilares, porque después la siguiente pregunta quiero profundizar en alguno en particular.

M: si, mi estilo de diseño o mi metodología (no quiero decir metodología porque me parece como muy grande), pero digamos yo hace unos años presenté una plantilla para el diseño de expansiones y luego otra para el diseño de proyectos de transmedia en educación, que la estoy trabajando como parte de mi tesis. Particularmente para diseñar los proyectos que diseñó (sean educación o no), sean en el ámbito que sea... digo es un camino, no es el único camino, por eso es mi mirada sobre lo que es el diseño puntual de proyectos transmedia, me baso si se quiere en una operativización de la definición Scolari-Jenkins, es la expansión de un relato a través de múltiples plataformas mediante la activa colaboración de los usuarios, a partir de este elemento tripartito de esta definición tripartita en donde tenes expansión de un relato, múltiples plataformas y colaboración de usuarios, hice una especie de correlato dentro del aula, en donde el relato tiene que ver con los contenidos, con lo curricular, las múltiples plataformas con la cuestión mediática y de recursos humanos si se quiere. Y la activa colaboración se relaciona exclusivamente con la escritura de las consignas y con la redacción de la propuesta. Son usuarios en activa colaboración, esto significa que dentro del aula como voy a hacer para que mis alumnos colaboren, entonces los pilares fueron estos tres. Porque definimos una dimensión curricular, avanzamos sobre la cuestión mediática y sobre las audiencias y sobre los actores que queríamos que participen y luego para el aula diseñamos consignas. Entonces estos serían los tres pilares que de la definición abstracta de Scolari tiene su correlato

dentro del aula a través de estas tres esferas o dimensiones que tiene que estar, creo yo... y esta es mi concepción del diseño de un proyecto de educación si o si, en algún momento las piensas, si no... Algo te va a faltar, o no va tener texto base... o no se van a circular las producciones por múltiples plataformas, o no vas a tener consignas de trabajo. Y no es para que cada una haga lo que quiera, tiene que haber consignas de trabajo.

E: (minuto 13,04) perfecto. ahora específicamente retomo esos tres componentes que mencionas, esos tres son los que me interesan y sobre esa historia o el contenido, te pregunto específicamente como piensaron esa historia o ese mundo narrativo, que quisieron contar, cómo, desde que género y que tipo de narrativa, desde que contenido...

M: A ver, yo creo que estas tres dimensiones, analíticamente las podemos separar, pero no son fácilmente... a ver, yo no puedo pensar en un texto base sin ponerles medios y sin ponerles consignas... entonces el texto base que es el hombre ilustrado de Ray Bradbury se le ocurrió a Betina. A ella le gustaba ese libro y cuando armamos la primera reunión de equipo ya estaba elegido en el centro de la mesa, ese iba a ser el texto base. Esto me parece interesante porque el desafío era diseñar consignas y acercar ese universo narrativo a la realidad del aula, es decir, que puede utilizar de este universo en donde hay un hombre todo tatuado con su cuerpo tatuado, tatuajes que de noche cobran vida y cuentan historias, marcas en la piel, marcas en nuestra identidad. Tatuajes que no es lo mismo que cicatriz, el tatuaje se muestra, la cicatriz tiende a esconderse, digamos... qué simbolismo le encontramos a este relato que vamos a expandir para diseñar consignas dentro del aula, que quiero que mis estudiantes hagan a partir de este relato. La elección quizás no fue lo más complejo, si no cómo encontrar conexiones significativas, conexiones relevantes entre ese texto y lo que yo quiero que mis alumnos hagan en el aula, en mi caso yo quería que reflexionen. Entonces ahí ya me fui a la tercera dimensión, tercera por poner un orden porque aparecen así. En realidad, creo que lo último que uno piensa son las tecnologías y las plataformas, aunque en realidad la parte de múltiples plataformas no es solamente y a mí me gusta pensar que no son solamente los medios, si no también quienes lo van a usar. Pensar en los actores. Pero digamos yo quería que mis alumnos reflexionen, que reflexionen sobre su propia práctica, que piensen su relación con la tecnología entonces había varios ejes, no ¿? En función de lo que queremos que los estudiantes hagan definimos diferentes ejes de trabajo con el texto base. Entonces me parecía que, el tatuaje puede ser marca, marca que llevo conmigo, marca que va conmigo a todos lados. Entonces a partir de ahí forzamos un poquito con la imaginación esto y surgió la propuesta de tatuajes escolares y a partir de ahí algunas preguntas de reflexión, los estudiantes del profesorado tenían que elegir una o dos y escribir un intercambio, publicarlo a través de Google Doc en un Padlet, lo pusimos en común y tuvimos un cierre donde todos reflexionamos sobre los tatuajes escolares. Con cosas muy interesantes, recuerdos muy lindos, recuerdos no tan lindos de profesores frustrantes y de situaciones de 0 aprendizaje. Así que eso sería como las líneas en donde articulamos estos pilares, como se ponen en funcionamiento. Uno los puede definir, pero después cobran vida cuando estamos en el aula.

E: Justo puse a las audiencias como segundo punto, específicamente a qué público apuntaron, pero me parece que eso también lo estuve mencionando antes y que tipo de participación promovieron o quisieron justamente generar que lo mencionaste un poco recién, no sé si querés hacer alguna acotación sobre eso y después sobre las plataformas, preguntó específicamente sobre qué medios y plataformas seleccionaron y por qué.

M: Tema de la participación, en general la participación a través de opciones de trabajo, si ? hubo algunas cuestiones espontáneas pero es difícil la espontaneidad cuando vos quieres que tus alumnos desarrollen ciertas habilidades, que logren ciertos desempeños, digamos es muy difícil pensar que los van a lograr con la espontaneidad absoluta, uno les puede dar un montón de cosas pero parte de la enseñanza tiene que ver con guiar ese trabajo para que alcancen esos desempeños, esas comprensiones digamos. Aquí hay un

punto de tensión entre la espontaneidad de los fans en el mundo real y ese camino medio guiado que proponemos desde la enseñanza.

Respecto de las plataformas, fueron surgiendo de manera natural en función de lo que queríamos que hagan, queríamos que escriban y que escriban de manera colaborativa, entonces escribieron en Google Doc que me lo compartían primero a mí, después una vez que estaba trabajado, editado, reflexionado y pulido se subía a un Padlet, después el proyecto tenía como redes propias, tenía un Twitter, Instagram, Facebook y una página web, eso sería como el ecosistema madre... al que luego se fueron sumando otras cuestiones... (interrumpe la entrevistadora)

E: ¿la idea de la difusión en las redes era que pueda llegar a cualquier persona o Uds. apuntaban a llegar a un público en particular? ¿cómo hacían...?

M: Más que nada Docentes, estudiantes de profesorado... Tuvo mucho foco en la cuestión docente, a diferencia de Orson que abarcó un poco más de temas, con él entramos bastante a primario, esto estaba más enfocado a secundario y nivel superior.

E: buenísimo, la otra pregunta es si utilizan alguna estrategia para llevar a cabo el diseño de esta experiencia y por estrategia entiendo algún elemento, recurso o herramienta la cual se valieron para contar esa historia y que se entienda y que esa audiencia forme parte. El recurso podría haber sido el mismo libro como estrategia...

M: Como recurso estaba el libro, algunas historias, está en la página web. Después teníamos algunos videitos introductorios, hay uno muy buenos sobre tatuajes que toma el Hombre Codificado, el hombre Ilustrado y reflexiona sobre los tatuajes, creo que el video también está en la página, después hay otro videíto corto que nos grabó Karina Maugueri sobre qué es transmedia y que son las expansiones que también está muy bueno y lo usamos mucho, que más? Y después se transformaron en recursos las mismas producciones de los estudiantes del profesorado, con algunas de las expansiones que iban haciendo, las tomábamos y las releíamos y las usábamos como disparadores en otro momento. Otro recurso fue un sello que hicimos para tatuar a nuestros alumnos, tuvimos una sesión de tatuajes con Karina en Ciencias de la Educación de la UBA, hicimos unos sellos con el # y fuimos tatuando la piel de nuestros estudiantes, tatuando paredes, paradas de colectivos, hubo intervenciones en ese sentido. Creo que eso es... Esos fueron los más significativos.

E: (minuto 22,10) Esta bien, esto en algún momento hablaste sobre esto... qué competencias apuntaron a promover con el diseño de esta narrativa, que buscaban...

M: Bien, creo que el más importante que lo logramos (medianamente) fue que nuestros docentes/estudiantes compartan contenido en las redes, lo logramos bastante si pones el # vas a ver algunas cuestiones... más que nada somos nosotros las que twitteamos y la cuenta oficial, pero sí hubo en momentos puntuales mi visita para contar sobre el proyecto a la clase de Karina hubo ahí bastante, durante las sesiones presenciales el curso para docentes porque era virtual, pero a la vez tenía 3 sesiones en donde nos encontramos en la universidad, teníamos una alumna de Mar del Plata que viajó, digamos gente que venía de muy lejos. También hubo algún cursante del curso que se animó a probar en las redes, un poco nuestra expectativa era que hubiera más intercambios en las redes, hubo bastante no nos podemos quejar, pero nos hubiera gustado que hubiera más movimiento.

E: Pasa, suele pasar... después, que estrategias de aprendizajes, ahí pueden ser tanto formales como no formales utilizaron para justamente promover esas competencias.

M: Mucho modelar, mucho ser nosotras modelo de lo que pedíamos, intervenciones en las redes, producción de contenidos, mucho modelar nosotras las tres como autoras digamos del proyecto, teníamos esto... Betina desde su Blog Documotion también sacó varios artículos que también circulamos

sobre el proyecto, sobre transmedia, digamos... cómo citando al proyecto, citándonos a nosotros... eso estuvo bueno. Y después al interior de cada clase, esto que te contaba... por ahí buscar una exposición, si tenemos que presentar un contenido o un proyecto ir por lo dialógico, buscar una exposición significativa, analizar un estudio de caso, así como estrategia puntuales dentro del aula, ver modelos de, ver ejemplos de, como para tomar y analizar esos ejemplos y a partir de ahí avanzar con las producciones, por eso la cuestión del modelaje en redes, en las producciones que queríamos, ir desde el producto al proceso, bueno esto es lo que queremos, como se hace ¿? Reflexionar entre todos y ver si lo podemos lograr.

E: Bien, después otra pregunta tiene que ver con si incorporan algún elemento del pensamiento de diseño o algún otro concepto teórico que se te ocurra para poder pensar el diseño de esta experiencia transmedia.

M: No, pensamiento de diseño no, si la plantilla está, que para mí me parece muy útil... porque me permite bajar la teoría de múltiples plataformas al aula, por ahí en el Hombre Codificado la usamos más, nos sentamos a pensar desde la plantilla.

E: Esa plantilla está en algún lugar para que el público pueda acceder o es de uso interno ¿?

M: No, no porque es material en proceso de mi tesis, pero te la puedo mandar de hecho a Francisco Alvarelo se la compartí con sus alumnos de la maestría el año pasado cuando fui a dar una charla a hablar del hombre codificado y se la envié con discreción porque es parte del trabajo de tesis, que iba a estar terminada para este año y bueno con todo esto de la pandemia la verdad se retrasó todo... (risas)

E: suele pasar... estamos todos iguales...

M: me mato, me mato, me retrase mucho con una codirectora, viste que no te contestan los mails... te terminas como retrasando, todo el año pasado me atrasé mucho, yo tenía muy claro lo que quería... y en marzo tuve una entrevista con otro codirector porque por el lado pedagógico a Agechi Capeleti del equipo de aulas heterogéneas también, pero como mi maestría es metodología de la investigación me van a mirar eso, tiene que estar perfecta en nivel metodológico. Y estaba con una metodología me contestó dos veces y después nunca más... y en marzo de este año logré conseguir un sociólogo, re copado... buenísimo, alucinante y fui a verlo el sábado 7 o 12 y la otra semana cayó la cuarentena. Colapso, colapso... bueno sigamos, pero te la mando... no hay problema...

E: si, si no hay problema si quieres mandar genial...

M: si no hay problema...

E: Después, otra pregunta si consideran que esta experiencia que diseñaron contribuyó (esto es algo muy específico de mi tesis también), a la promoción de aprendizajes y al desarrollo de la multialfabetización, entendiéndolo por ésta la capacidad de interpretar de manera integral los discursos provenientes diferentes medios y lenguajes. Justamente mi tesis o el objetivo de mi tesis es ver si desde el diseño justamente de las narrativas después en la práctica se puede llegar a ver que hubo una contribución a la multialfabetización.

M: Mira, sí.. creo que sí, si bien mi mirada por supuesto es que antes va la pedagogía y después los recursos, nunca va el recurso por sí mismo... porque está de moda, porque se usa, si no porque sirve a objetivos de la didáctica digamos. Pero me encanta compartir aprendizajes míos, porque la verdad es que no soy experta, ni soy ingeniera en sistemas, soy Lic. en Comunicación, soy docente... entonces me encanta sentarme y con la compu mostrarle a mis alumnos y mis estudiantes del profesorado o ponerles un tutoriales y contarles cómo se usa una aplicación una vez que acordamos cuál es el objetivo pedagógico, entonces sí hubo mucho trabajo con documentos de Google, con Paddle, te diría que es mi impresión.. habría para chequear esto, te diría que esta es la percepción que se tiene desde el diseño, no

era un objetivo del diseño, no nos planteamos desarrollar... esto iba a ser una especie de Espinof, digamos... el objetivo de los estudiantes del profesorado era que reflexionen sobre su propia práctica y se deconstruyen para el futuro ejercicio de su profesión, si en el medio podemos poner una herramienta que los ayude en el proceso buenísimo y ahí es donde totalmente te digo que si, porque aprendieron a usar Drive, Google Doc, Paddle, ehh en algún momento pedimos en el curso virtual que hagan una infografía, que hagan una video, ahí necesitaban trabajar con las aplicaciones.

E: si si, seguro... después otra pregunta, esta es como muy puntual... vas a tener que pensar en el diseño en su momento, si podrían caracterizar de alguna forma el proceso de diseño, si hay algo o alguna característica puntual que vos digas que por ahí define a ese proceso de diseño, por ahí cuando se este cocinando algo, en el momento que lo pensaron.

M: si si, flexible... flexible no tengo la menor duda, es una característica que no tengo y que me cuesta mucho, soy super estructura pero con Rebeca después de más de 10 años de trabajo hay mucho de flexibilidad en el enfoque de aulas heterogéneas, que me parece que comparte con transmedia digamos, entonces flexibilidad vamos para acá, si hay que girar y pensar en otra alternativa, aceptar la propuesta de un estudiante porque quiere expandir la historia en otra dirección o torcer un poco la consigna, se tuerce un poco la consigna si creemos que sirve a los objetivos pedagógicos que teníamos pensados, me parece que una características tanto de Orson como del Hombre Codificado es la flexibilidad, más allá que después en la página aparezcan las consignas como están o como fueron pensadas o de manera fija porque no hay dos versiones de una misma consigna, pero si en el aula.. ehh que ya no es el diseño, es la implementación. Por ahí flexibilidad en el diseño te diría que cuando pensas opciones, pensas dos opciones, tres opciones. y dejamos la puerta abierta por si hay más, en ese caso creo que esto es... el movimiento y la flexibilidad es una gran característica.

E: Si, de hecho, que ahora que lo decís creo que si hay algo que el transmedia le aporta a la pedagogía o la enseñanza es un poco eso. Es esa flexibilidad y ese romper un poco con cuestiones tan programadas, creo que es interesante como para pensarlo... justo ahora se me ocurre también...

Bueno, voy a la otra pregunta... ¿Existieron algunos factores o algún factor en particular que posibilitó el desarrollo de esta narrativa?

M: la sinergia en el equipo, la verdad es que armamos un equipazo, creo que también es fundamental eso, nutrirte de colegas, compartir con otros, creo que el trabajo en equipo para el diseño es fundamental, me parece que no diseño transmedia en soledad, de hecho Orson también fue con un equipo de gente, ciudades visibles fue con un equipo de gente, cuando creemos que el proyecto circule, ruede ... sacarlo a rodar digamos, que tenga como volumen hay que pensar en trabajar en equipo, que quizás es otro aspecto de la flexibilidad propia que hay que trabajar, en general el docente trabaja en soledad, no es un habitus que se desarrolle o en parejas que hay mucha confianza, pero esto de abrir creo que la clave fue trabajar en equipo...

E: Después, tuvieron que aplicar algún cambio en el diseño durante el proceso de creación o al mismo tiempo de implementación durante la experiencia.

M: no... la verdad que no, por ahí habrá quedado alguna opción que nadie la toma (cuando das opciones), pero eso no es un cambio, el cambio vendría por algo rígido pero bueno nadie la tomó... Di tres opciones: que hagan un video, que graben un podcast o que armen una infografía. Nadie tomó podcast, que es un ejemplo, no digo que haya ocurrido y quedó sin tomar... la próxima si lo hacemos la seguiremos ofreciendo y si hay alguien que le interese, digamos... no pasa nada con que si tienes 5 infografías y 10 videos, a ver... no pasa nada si las opciones están graduadas y yo me aseguro que la carga de trabajo cognitiva y de conexiones con el contenido relevante está asegurada no ¿? porque si el video requiere demasiado edición y pido 10 minutos y la infografía con 3 palabras ya está, todo el mundo va a elegir infografía..

ahora si lo armo de manera tal que la carga de trabajo sea la misma y el tiempo necesario para hacerlo y conexiones con las ideas principales que quiero, bueno... a veces me puede quedar alguna opción sin elegir, pero buena parte de la flexibilidad tiene que ver con eso...

E: después ya estamos cerrando... si surge algún problema durante el proceso de diseño de la experiencia ¿?

M: ¿Algún problema? Ehh noo

E: ya si tenes que pensar mucho creo que no...

M: la verdad es que no, a ver... ocurrió que la parte de educación que Karina y yo llevamos al aula por ahí creció más que lo no Educativo digamos, esto surgió como un proyecto transmedia en general con una pata educativa y partir de nuestro trabajo natural, porque no somos directores de cine o Blogger, somos docentes... por ahí creció mucho, tenemos muchas consignas, muchas... comparado con otras cuestiones, pero eso para mí que estoy en el aula no sería un problema.

E: no, es algo bueno...

M: Problema te tendría que decir es que, si hoy me pedís que te mande producciones de alumnos, las tengo que ir a buscar en las redes, tengo que buscar mucho... Quizás el problema es la documentación, la recolección de los materiales que por ahí están en algún campus virtual o en algún Paddle o link distribuidos por ahí...

E: Claro, pero eso ya sería de la implementación o por ahí de sistematizar después luego...

M: Claro, sí...

Entrevista Experiencia #Orson80

Entrevistado: Autor 3 (M)

Entrevistador (E)

E: ¿A qué apuntaron con la experiencia transmedia que desarrollaron? En sintéticas palabras para conceptualizar un poco.

M: Bueno esto se relaciona con que creemos que es transmedia en Educación que no tiene que ver con una receta o unos pasos para enseñar actividades si no con un modo de ver el aula y nuestro rol y el de los alumnos en educación, entonces lo que creo que el objetivo global tenía más que ver con convertirse más en prosumidores y en protagonistas de su propio aprendizaje.

E: Perfecto. ¿En qué fundamentos y teorías se basaron para pensar el diseño de la narrativa específicamente?

M: Bueno, aquí hay mucho además de las cuestiones de narrativa transmedia y de los desarrollos en el campo de la comunicación, desde las teorías por ahí más relacionadas con la educación, hay mucho de constructivismo, de conexionismo, esta cuestión de que el aprendizaje se construye socialmente, y de esta otra rama que existe en educación que explora las condiciones o las características del aprendizaje informal, quizás tiene que ver con ir a recuperar aquellas cuestiones que los alumnos hacen fuera del aula y darles un tratamiento pedagógico si se quiere en la escuela.

E: Buenísimo, después: ¿Qué instrumentos obtuvieron la información para la realización de la experiencia transmedia? No sé, si tuvieron que hacer entrevistas o talleres...

M: A ver, no fue más que el diagnóstico inicial que se hace al principio del año, la verdad que la experiencia directa en las aulas con los chicos nos llevó como equipo docentes (en principio porque éramos 3 las docentes las que diseñamos el inicio del proyecto, después se fue expandiendo a otros colegas, otras aulas, otras escuelas) pero al principio era ver de primera mano la circulación de noticias falsas, la imposibilidad de dejar el celular y dedicarte hacer otras cosas, como que nos preocuparon desde la observación directa que uno tiene dentro del aula el uso casi/cuasi adictivo del celular y de las redes sociales, entonces nos parecía que todos e incluso nosotras nos merecíamos un espacio para reflexionar sobre estas prácticas.

Después bueno fue investigar un poco, buscar videos, materiales que hicimos mediante la búsqueda web y bibliográficas, etc. Pero no hubo un instrumento puntual de búsqueda de información.

E: Después, ¿Con Qué componentes o pilares tuvieron en cuenta a la hora de diseñar la NT (entendiendo por componentes a los diferentes elementos que forman el universo narrativo: el universo narrativo o construcción de mundo, ¿la experiencia, las plataformas, la audiencia, la difusión o modelo de negocio y la ejecución)?

M: Nosotros y esto es particularmente yo que era como la especialista más en comunicación para más académica digamos, la verdad es que para mí es como un fundamento importante la definición de Jenkins en narrativa transmedia que tiene ahí tres pilares claros, que es el relato que se expande, la cuestión de la multiplataforma y por último la colaboración activa de los usuarios/alumnos claramente, es lo mismo. Entonces avanzamos en el diseño del proyecto teniendo en cuenta estos tres elementos que necesitamos para generarlo, crearlo y después gestionarlo, entonces elegimos un relato que en este caso era un evento puntual, histórico que ocurrió la noche del 30 de octubre de 1938, luego pensamos las multiplataformas, acá nos ayudó Mariela Colasanto que era la docente más tecnológica del equipo, si bien yo soy también muy tecnológica y me dedico mucho a esto, ella tenía como este repertorio de posibles plataformas para diseñar revistas digitales, memes, infografías, ella ya estaba trabajando con blogs con sus alumnos en uno de los colegios, entonces ella nos acompañó mucho en la cuestión de la multiplataforma, en pensar en qué redes o plataformas podían acompañar las plataformas de los alumnos y después la pata didáctica que es la que nos llevó a diseñar la consigna, no ¿? bueno decimos que es activa la colaboración, rol activo del alumno en este tercer elemento, bueno entonces cómo lo podemos garantizar, que tenemos que pedirles que hagan para que efectivamente ellos...digamos acá está toda la parte del diseño didáctico que bueno nos llevó al diseño de consigna específicamente.

E: Perfecto. Sobre el mundo narrativo en sí, que quisieron contar, cómo, desde que género, donde, el tipo de narrativa.

M: Esto es digamos a diferencia de narrativas que parten de textos literarios, por ejemplo, en este momento estamos con el Hombre Codificado que parte de un texto literario de Rey Bradbury, en otra oportunidad anteriormente con Carina Lion también colaboramos en el diseño de las Ciudades Visibles que partía del texto de Calvino, esto fue diferente porque si bien ficcionamos sobre un hecho histórico, partimos de un episodio de no ficción digamos no ¿? Y a partir de ahí todo giraba en torno a la noche del 30 de octubre de 1938 y las reflexiones que esto suscita ¿no? Entonces por ahí es un transmedia diferente en el sentido que el mundo narrativo se relaciona más con un evento más puntual, como en el caso de Albaro Liuzzi, Proyecto Walls, Malvinas 30 o el 17 de Octubre de 1945 que él lo retoma en 70 Octubres. Entonces es más como un universo narrativo y temático, pero más asociado a este evento particular.

Y que queremos contar y sobre qué queremos reflexionar ¿? La idea no era por ahí expandir solo lo narrativo si no también avanzar en reflexiones sobre si eso había consistido en una noticia falsa, en que

nos pasa hoy de la misma manera que los radioyentes de 1938 le creían a la radio que era el nuevo medio, que nos pasa hoy que le creemos a Google porque Google lo dice, entonces las expansiones tenían que ver con no solo con lo narrativo sino con líneas de pensamiento si se quiere y de reflexión con nuestros alumnos.

E: Perfecto. Después sobre las Audiencias: ¿Específicamente a qué público Uds. apuntaron y que tipo de participación intentaron promover desde el diseño?

M: Bueno, el primer núcleo de audiencias digamos el corazón estaba representado por nuestros alumnos, la idea era generar opciones de trabajo...

E: Disculpa, nivel primario y medio eran ¿?

M: Empezamos por nivel medio, tuvimos algunas participaciones de nivel primario, pero en principio eran alumnos de nivel secundario, esa fue nuestra primera audiencia. Pero también pedimos colaboraciones a expertos en el área de las noticias falsas del periodismo de la literatura, porque incluso tuvimos una lectura postcolonial de la Guerra de los Mundos que también disparó interrogantes y reflexiones. Entonces en principio nuestra audiencia eran los alumnos, paralelamente al trabajo en redes hubo mucha gente que siguió el proyecto desde ámbitos externos a la educación, gente del periodismo, de la comunicación que se sumaron con reflexiones, nos pasó que nosotros teníamos una plataforma médium para alojar artículos de especialistas, que inventábamos para luego leerlas dentro esas reflexiones dentro del aula, y nos pasó que nos envían mails con contribuciones con artículos que por ahí no eran solicitadas pero eran muy interesantes y que igual las integramos al trabajo en el aula.

E: En cuanto a las plataformas: ¿Qué medios y/o plataformas transmediáticas seleccionaron y por qué?

M: Bien, tenemos plataformas para diferentes funciones: Instagram y Facebook nos permitían circular las producciones. Después teníamos plataformas de creación de los productos, hubo productos finales como revistas digitales, artículos, ensayos, etc. que circularon por Google Docs, Flipsnack que permite hacer revistas digitales, Paddle nos sirvió mucho para agrupar. Entonces quizás hay diferentes funciones, para crear los productos y después para circularlos. scratch para generar videojuegos. Generadores de memes, que creamos bastantes. Entonces tenemos algunos de creación de artefactos y productos. Después también creamos imágenes, estábamos en Thinglink para que los alumnos creen sus propias producciones, eso era más que nada manejado por ellos. Y después las de circulación de los materiales creados.

E: Perfecto, ahora ¿utilizan alguna estrategia para llevar a cabo el diseño del universo narrativo? (por estrategia se entiende a los elementos, recursos y herramientas que se valieron para que la historia tenga sentido, para que se entienda y la audiencia forme parte de ella. (Minuto 12:22)

M: En algunos casos creamos como lo que llamamos con Karina y Betina arquitecturas de anticipación, no ¿? Esto de generar expectativas, sobre todo previo al lanzamiento del proyecto, anticipar, contar que vamos a empezar a trabajar en esto, que los aliens van a atacar, que se están acercando, ahí también tuvimos un trabajo con photoshop, con un profe de informática que hizo una intervención de fotos en donde los aliens atacan el colegio, tenemos algunas producciones que en el Instagram están, creo que se pueden ver. Alguna estrategia de anticipación tuvimos y después de abrir, de apertura del aula, no ¿? Esto de recibir contribuciones de afuera y compartirlas dentro del aula con los alumnos, eso también generó mucha motivación e inspiración y entusiasmo, entonces podríamos pensar que hubo cierta intencionalidad en este compartir de afuera, y se escuchaba a los chicos decir, ahh bueno...y miraban con atención y leían, era algo genuino esta cuestión de buscar la autenticidad mediante la lectura y la integración de elementos que eran creados por otros, que eran gente del mundo real digamos que estaban participando.

E: Totalmente, después: ¿Qué competencias apuntaron promover con el diseño de NT implementado?

M: Bien, para todo lo que es competencias realmente utilizamos los desarrollos de Scolari del 2018 que nos vino como anillo al dedo, porque teníamos algunas plantillas, teníamos una plantilla que había hecho yo (para mi trabajo de tesis), porque yo quería sistematizar la cuestión pedagógica y tecnológica, de circulación y de competencias transmedia, entonces la verdad que las publicaciones de Marzo del año pasado nos vinieron bárbaro porque nos permitieron ser excautivo y más no se podía pedir, había como más de 190 competencias, la verdad está ahí... tenemos algunas plantillas publicadas con las actividades, las consignas y los productos finales solicitados a los alumnos y ahí están las competencias no ¿? De producción, de gestión de la propia seguridad de los riesgos de la identidad, gestión de archivos de producciones escritas, creación de producciones escritas y audiovisuales, visuales, sonoras... ese sería como el horizonte no ¿?

E: Esa es información que se pueda compartir o está muy reservada a Uds., digo por como para ver si yo puedo buscarla...

M: No no, está todo publicado, yo creo que en SlideShare que es donde publicamos los power, creo que están. si no te las envió porque logramos en algunos casos sistematizar el año, la consigna, el nivel, la o las asignaturas que intervienen, incluso en la página de Orson están publicada la plantilla para el desarrollo de expansiones, entonces cada expansión tiene o debería tener su plantilla digamos, no ¿? Que incluye la competencia transmedia a desarrollar, pero que en general es una enumeración y una selección de las que aparecen en el trabajo de Scolari, no es que vas a encontrar algo diferente.

E: No no, está bien... pero entiendo que Uds. tomaron las más importantes. porque Scolari tiene muchísimas.

M: Claro... Por ejemplo, en el caso de la revista digital que recuerdo ahora tenemos gestión de archivos, compartir archivos, porque ellos primero escribieron las producciones en un Google doc. Grupal de a dos o tres alumnos, entonces ahí hay mucho de compartir archivos, gestionar, negociar, trabajo colaborativo, que por ahí no figura en lo de Scolari, pero a nosotros nos pareció importante. Y después diseño y manejo de plataforma de diseño visual, porque Flipsnack requiere un buen manejo, que para eso lo que hicimos fue analizar revistas en papel, trajimos varias revistas, vimos que traían número de página, imágenes, títulos, tabla de contenido y las replicamos, ¿no? Flipsnack es muy tradicional... en realidad es digital porque es un PDF pero no tiene más que eso.

E: Es verdad, bueno siguiente: ¿Qué estrategia de aprendizaje (formales y no formales) utilizaron para promover las competencias mencionadas?

M: Bien, la verdad es que nos pasaba que había alumnos que conocían más de un lenguaje que de otro, eran buenos para imagen, buenos para escribir, dejamos que ellos negocian al interior de cada grupo y que el que más conocimiento sobre un área tenía o preferencia, acá hay mucho de trabajo con diversidad y de fomentar que, primero la meta condición que ellos se conozcan, la autonomía para que tomen sus propias decisiones y después la negociación que implica el trabajo cooperativo, nosotros pedíamos roles al interior del grupo, uno que se ocupe de los textos, otros de la organización de la revista en general digamos de la estructura de la revista y otro más de la cuestión visual, entonces ahí teníamos como tres tipos de inteligencia o modos de aprender, en donde hubo mucho aprendizaje entre pares entre ellos, si a un grupito veíamos que les costaba mucho un tema le mandábamos a un experto que les explique, se adapte y los oriente, entonces hubo mucho de esta cuestión de enseñarle a otros, así es como lo pone Scolari dentro de las habilidades de enseñarle a pares digamos, por supuesto que hubo momentos de orientación de los docentes tanto al interior de cada grupo, de pasar y estar, de preguntar o de escuchar... y después de hacer aclaraciones a todos los grupos. Incluso en el caso de los criterios de evaluación para

la revista digital, por poner un ejemplo... entre todos explorando las revistas acordamos 10 criterios de evaluación que van a ser tenidos en cuenta posterior a la entrega final.

Así que hubo coproducción de criterios, trabajo cooperativo, enseñanza entre pares y después bueno, trabajo en pequeños grupos y a veces como docente en toda la clase en general, ¿no?

E: Incorporaron elementos del pensamiento de diseño o algún otro concepto teórico para el diseño de la NT

M: No no, no es una metodología que maneje, no he leído mucho más que el tema de la anticipación en el lanzamiento no hubo, la conozco, pero no es algo en que nos detuvimos en eso.

E: O por ahí Uds. conocen otros, que les pareció interesante o copado, y tomaron otro.

M: Mmm no no...

E: ¿Consideran que la NT diseñada contribuyó (y este es por ahí el eje de mi tesis) a la promoción de aprendizajes y al desarrollo de la multialfabetización, entendiendo por ésta a la capacidad de interpretar de manera integral los discursos procedentes de diferentes medios y lenguajes? podría enumerar algún elemento/resultado que dé cuenta de dicha promoción.

M: Bien, a ver... no hicimos un trabajo de evaluación tan general, que la verdad hubiera estado bueno porque realmente lo que lo motivó fue la circulación de noticias falsas, en algún momento teníamos ganas de hacer un instructivo para detectar noticias falsas que eso hubiera esta bueno como para concretar, como algo tangible de todo el trabajo, pero no se hizo... Si lo que hicimos (yo lo tengo registrado en algún PowerPoint, en alguna presentación que elaboraron los alumnos de otro curso, porque esto fue transversal a varios cursos), si lo que hicimos fue organizar un taller sobre ciudadanía digital, seguridad en redes, cuidado de la privacidad de la propia huella digital y de la huella digital de otros, y ahí generó cierto movimiento hacia concretar todo esto que habíamos aprendido sobre noticias falsas, de que pasa con las redes sociales y nuestro manejo del celular. Si hubo dos talleres organizados por un grupito de alumnos de 6to, brindados en dos oportunidades a dos grupos de 6to grado del colegio que ellos asisten y después a otro colegio de la zona, con organización de juegos, etc... sobre cuidado, sobre el manejo de redes sociales.

E: Que eso podría dar cuenta de algún aprendizaje...

M: Exacto, después en el caso de la revista digital también hubo, porque digamos los ensayos eran ensayos sobre la reflexión sobre nuestro manejo de la tecnología en la actualidad digamos, no ¿? Por ahí de manera más laxa, no fue tan temático sobre lo de noticias falsas, pero ahí también hubo como cierto trabajo de reflexión sobre el impacto de la tecnológica, había como diferentes temáticas en la vida cotidiana, en educación, en sí jugar con videojuegos de manera descontrolada afecta el desempeño académico de los alumnos, no hubo investigación, pero sí hubo ensayos de reflexión al respecto.

Teníamos planeado una especie de instructivo, pero no lo diseñamos al final.

E: Pero en sí a grandes rasgos, más allá de que no evaluaron específicamente, ¿Uds. consideran que fue rica, que realmente a los alumnos les sirvió, les gusto o que podamos decir que contribuyó a los aprendizajes que Uds. buscaban?

M: Si, definitivamente. Respecto a aprendizajes buscados teníamos como un doble carril, primero los curriculares relacionados con las propias asignaturas, en el caso de arte ellos tenían que hacer un cadáver exquisito, etc. y manejar ciertas técnicas de dibujo y de collage, que eso lo hicieron con la profesora de arte Florencia Barreta, que es la tercera pata de esta historia, la verdad que lo pudieron hacer.

En mi caso, la escritura de ensayos reflexivos, ahí se evaluó también la escritura o de ensayo o de ciertas narrativas, eso digamos se logró. Lo más curricular y asociado a los espacios curriculares de cada una, el manejo de blog, el diseño de la infografía digamos, hubo cuestiones técnicas...

E: Incluso pienso que empiecen a utilizar nuevas herramientas, bien o mal, que las utilicen y que las conozcan ya es algo...

M: Exacto, todo lo relacionado con el manejo de herramientas, el tema de las noticias falsas digamos de la reflexión del propio uso del celular, trabajamos con QualityTime que es esta aplicación que permite y hace un registro diario del uso diario, de la cantidad de horas, de bloqueos y uso de aplicaciones más usadas, quizás no llegamos a la instancia en donde construimos evidencias sobre recorridos, pero bueno es lo más complicado.

Nos dedicamos a la producción de diferentes productos y de materiales y por ahí faltó esa parte, faltó sistematizar, sistematizamos otras cosas, pero eso nos faltó. Pero bueno, hubo un montón de aprendizajes, inspiración, motivación, mucha curiosidad, de hecho, en las revistas ellos le ponían un nombre de cada grupo para las revistas y en las tapas y ponían: Proyecto Orson, seguimos en las redes, solos se sumaron al proyecto, ¿no? Entonces eso fue muy bueno. Lo auténtico y lo que circula por fuera del universo escolar les resulta muy significativo también.

E: Y que a la vez es difícil medir o poder sistematizar estos aprendizajes como es tan informal, pensar algún instrumento para recuperar lo que ellos pudieron aprender... Hay un montón de otros conceptos informales que cuesta recuperar o implementar.

M: Totalmente.

E: Bueno, la siguiente pregunta: ¿cómo caracterizarían el proceso de implementación del diseño de la NT que llevaron a cabo? ¿Hay algo que por ahí lo caracterizaría, hay algo que lo definiría?

M: Vos me hablas de diseño o de la implementación ¿?

E: Del proceso de implementación de diseño.

M: No, realmente fluyó mucho... realmente a mi este episodio de 1938 es un evento muy conocido por mi y que me generaba mucha curiosidad, ya lo había trabajado otro año en 2013 o 2015 con otra colega, lo conocía muy bien, entonces pensar las líneas de trabajo (que tenemos 3 o 4) me resultó muy sencillo, el esqueleto lo arme muy rápidamente, en paralelo se fueron sumando Florencia y Mariela y para ellas también fluyó, eran conversaciones en las que empezábamos a tirar ideas y nos entusiasmos y surgía, no así en el caso del Hombre Codificado que me cuesta más, por ahí es un texto que conozco menos, bueno fue como diferente.. No realmente los grupos los conocía, yo ya tenía muy aceptada mi materia como para pensar posibles puertas de ingreso, estoy como tratando de explorar las diferentes etapas y la verdad que no, ya que fue muy inspirado el proceso, creo que ahí hay un componente que es el entusiasmo, el placer digamos del diseño, esto surgió por interés propio, no es que no impuesto institucionalmente. El único motor fue el entusiasmo, la colaboración distendida, aprender de mis colegas, porque Flor es super artística, a mí eso siempre me costó, yo tenía mucha admiración cuando ella se ponía a hablar y escucharla, yo le decía mira me gusta esta línea y ella inmediatamente se armaba todo universo desde lo artístico y Mariela desde lo tecnológico.

Lo que, si costó y sigue costando, incluso en los otros proyectos, es sistematizar las producciones de los usuarios, organizar y agrupar las producciones de los alumnos y los materiales, a veces cuesta eso... ir a buscarlas, están dispersadas/desparramadas por la web, eso si es materia de revisión en el futuro, no ¿? no nos quedó muy claro donde, si efectivamente logramos agrupar todas las producciones. Sobre todo, porque hubo casos, por ejemplo, en el caso de Mariela que tenía alumnos que eran muy buenos dibujando

e hicieron dibujos que no eran pedidos ni por ella ni por nadie, hay mucha producción voluntaria de parte de los usuarios que cuesta ir a buscarla a donde esta. De hecho, nosotros tenemos un mapa transmedia con más o menos un panorama de aplicaciones que usamos que en el centro tiene la figura del aliens, de un chico que se está sacando una selfie que es un dibujo que un alumno le saco, que no fue solicitado por ella y que la verdad lo integramos al proyecto porque es espectacular y porque fue espontáneo, no ¿?

Si lo más difícil no fue la parte del diseño sino en la implementación del proyecto, sobre el final ir a buscar las producciones, tenemos varias que están registradas, pero hay otras que están dando vueltas sobre el ciberespacio digamos.

E: Bien, después: ¿Existieron factores que posibilitaron el desarrollo de la narrativa transmedia diseñada? ¿Cuáles? Por ejemplo, tenían convenio con una universidad/facultad que a la vez les proveía de algún recurso, algún factor que les ayudó o vos que por ahí fuiste como la promotora, en ese sentido pienso como algún factor.

M: Si, el factor fueron nuestras redes de contactos, que fueron como el primer núcleo de soporte para el proyecto, invitar a colegas que se sumen desde sus clases o desde algún artículo de reflexión, entonces ahí hubo desde el diseño un primer avance en invitar a colegas para tener como un primer escenario armado al cual sumar a nuestros alumnos y eso se fue ya después se fue multiplicando exponencialmente. Pero si creo que nuestras redes de contacto son fundamentales a la hora del diseño, esto requiere trabajo colaborativo no solo de parte de los alumnos sino también de los docentes y hacia afuera, ir a buscar usuarios que se enganchen y que generen una primera comunidad alrededor del proyecto, tipo fan si se quiere y que solo se vaya expandiendo.

E: Perfecto, después: ¿Hubo que aplicar cambios en el diseño, durante el proceso de creación como implementación de la narrativa? ¿cuáles?

M: Lo que pasa que no hubo un diseño tan restrictivo, nosotros pensamos como el primer núcleo del proyecto, elegimos el tema, diseñamos algunas actividades, algunas líneas de trabajo y a partir de ahí cada uno hace cómo hace su adaptación al contexto en el que se desempeña, ¿no? Entonces hubo un primer diseño que anduvo bien pero después hubo codiseño con los usuarios.

E: Bueno esa parte es super rica...

M: Porque ahí es donde nos llegaba producciones de colegas que querían sumarse, tanto desde artículos teóricos como desde adentro del aula, gente que se copa y diga “me gustaría hacer esto, dale”, expansiones que no había sido prediseñadas, pero se sumaban dentro del proyecto porque encuadran dentro de lo narrativo, dentro de lo curricular, para cada docente. En ese sentido hubo un primer escalón de diseño, pero después ya empezó a girar el proyecto y hacer expropiado digamos por otros colegas y sus alumnos.

E: Bueno esta pregunta en algún punto creo que ya me la respondiste: ¿si surgió algún problema durante el proceso de la narrativa?

M: No, el único ajuste que tuvimos que hacer respecto algunas producciones de alumnos era chequear por ejemplo que en las instituciones (eso lo chequeaba cada docente), hubiera permisos para publicar fotos de los alumnos en el caso de que fueran menores, sobre todo en el caso de primaria, y en el caso de secundaria estar atentos a chequear que no pongan su nombre y apellido, que pongan su nombre y su inicial. Digamos temas por ahí más de seguridad de la web, no hubo ningún problema, nunca sacamos fotos de un alumno que no estuviera autorizado, pero si tuvimos precaución al respecto, no ¿? Que también fue una instancia de aprendizaje para ellos y para nosotros, esto de chequear que está todo bien, que se puede, que mi mamá y mi papá me autorizaron, que el colegio tiene incluso aprendizaje institucional, que tiene el permiso.

Entrevista experiencia Ultimatum

Entrevistado: autor 4 (L)

Entrevistador (E)

E: Que apuntaron con la experiencia ¿?

L: nosotros venimos desarrollando ya experiencias transmedia, la primera experiencia fue 36 coronas, que no se si la conoces ¿?

E: que estuvo genial, buenísima...

L: (minuto 0,20) ese proyecto era del área de Matemática y que nosotros nuestra primer idea había sido contando una historia y en un momento escuchamos a una productora transmedia en el BAFICI, fuimos al BAFICI y escuchamos la conferencia de una productora transmedia y ella nos dijo que iba a estar haciendo asesorías gratuitas, entonces charlamos con ella un rato y le contamos a ella nuestro proyecto de 36 coronas y como que eso nos convenció a decir, bueno hagamos una historia que sea transmedia y es entender bastante para Ultimatum, porque nosotros lo desarrollamos finalmente con esa productora, nos acompañó ella finalmente en el proyecto y aprendimos mucho de la respuesta transmedia en su religión (minuto 1,28), nosotros lo miramos como un fenómeno narrativo contemporáneo digamos, como un fenómeno cultural y analizamos mucho en los que en las distintas industrias hoy se narran sus historias y no solo se narran, sino que también construimos nuestras propias historias. En general tiene que ver con este tipo de experiencias transmedias. Entonces cuando decidimos jugar con la creación de transmedia lo que decidimos en un sentido fue tomar un fenómeno cultural relevante, narrar historias en los modos en los que hoy se narran contemporáneamente las historias y al mismo tiempo potenciar los universos narrativos que estamos creando, poder potenciar esas historias de modo que el participante también pueda ser parte de esa creación, las historias transmedias son historias son co-creadas por los participantes, con las audiencias, entonces lo que nos interesa desde la Educación justamente también es eso, no solo recuperar un fenómeno narrativo que hace que esa experiencia tenga condiciones de relevancia en cuanto a la estructura, sino que además la condición transmedia o la característica que tiene que ver con la co-creación, con invitar a jugar cuando estamos en estas historias el fenómeno de inversión con la historia que te invita a jugar y formar parte de esa escritura que tiene que ver con una experiencia lúdica y esas eran unas de las cuestiones que nos interesaban.

E: perfecto, la otra pregunta tiene que ver con que si se basaron en algún fundamento o alguna teoría para pensar el diseño específicamente porque mi tesis apunta al diseño en si de las experiencias transmedias.

L: ok, esta propuesta ultimatum además del componente transmedia tiene su componente lúdico, es un juego de realidad alternativa. Venimos mirando hace varios años a Jane McGonigal, con las experiencias que ella desarrolla de juego de realidad alternativa y construimos la experiencia a partir de leer algunos autores que desarrollan juego, realidad y alternativa, y cuando hablamos de transmedia por su puesto miramos a Scolari, estamos mirando a Jenkins y cuáles son las propuestas que ellos realizan, a Mauricio Vazquez de Colombia, distintas propuestas de los autores pero que al momento de crear igual consultamos también a distintos especialistas al momento de crear la experiencia, pero más que nada para crear la experiencia lúdica, en este caso era como muy fuerte eso.. bueno como creamos esta experiencia bien lúdica ¿? Entonces consultamos en algún momento a Durda.. de la universidad

Maimónides, después de pasar bien el apellido, que es una especialista en temas de Juego. Nos acompañó también una persona que trabaja en temas de Marketing, pero que tienen experiencia en gaming, entonces nos fue acompañando también. Es como que necesitábamos consultar a especialistas para diseñar bien la idea del juego. Más que nada la parte del juego porque la parte de transmedia después de este juego tenía que ver con contar la historia a través de los medios en donde se cuentan las historias y convocar a jugar a partir de múltiples medios, pero también tenía que ver con que los participantes del curso pudieran tener voz, entonces ahí esas voces en las redes sociales creando contenidos, estimulando la participación en el juego era importante también en esta propuesta. Entonces ahí ya tenía que ver con lo que las redes sociales habitan en cuanto a cultura participativa.

E: ¿Con qué instrumentos obtuvieron la información para realizar el diseño de esta experiencia, ejemplo: se hicieron entrevistas?

L: en forma previa ¿?

E: claro...

L: ehh no, si siempre nosotras llegamos a un prototipo como parte del diseño, viste que en general los diseños tecnológicos o en proceso de diseño de los proyectos de tecnología educativa siempre es conveniente o recomendable llegar a una etapa de prototipo, es una propuesta acotada y hacer una prueba, y nosotros hicimos una prueba si de una versión más acotada, en noviembre y diciembre del año pasado, y a partir de ahí tomamos feedback de los estudiantes de la escuela técnica de Lugano, formó parte de un trabajo que ellos hicieron como de reseña de juegos y tomamos varias de esas cosas que ellos nos dijeron para continuar luego con el diseño de la propuesta, pero no fue en forma previa si no que fue como parte de la prueba del prototipo.

E: Qué componentes o pilares tuvieron en cuenta a la hora de pensar el diseño, por componentes me refiero a esto que define Scolari como el universo Narrativo, La construcción del mundo, la experiencia, las plataformas, audiencias, el modelo de negocio, la ejecución, todo lo que hace el proceso en sí. Uds. se utilizaron eso o se basaron más en algún otro?

L: no es que tomamos un autor y dijimos hay que hacer A, B, C o D, sino que lo que fuimos desarrollando fue una experiencia que de alguna manera nos permitiera poner en juego nuestros propósitos que tenían que ver con generar experiencias de lectura de texto académicos para chicos que están terminando la secundaria o ingresando a la universidad como registro que no se recorre en la escuela secundaria y que es una preocupación en el ingreso a la universidad, como abordar estos textos que son mucho más complejos, que son mucho más extensos, que tienen otras características y ayudarlos a ir creando determinadas estrategias de abordaje. Ese era nuestro propósito educativo de este curso, de esta experiencia que creamos, entonces la experiencia tuvo que ver con elegir una temática lo suficiente compleja como para abordarla desde textos académicos de las diversas disciplinas porque nuestros estudiantes tampoco es que era para una carrera en particular si no que tenía que ser un tema bien complejo que pueda ser mirado desde múltiples perspectivas, queríamos desarrollar al mismo tiempo una experiencia lúdica que les permitirá poder abordar textos para comprender la temática, para poder tomar decisiones sobre esa temática, para poder generar contenido además de difusión que permitirán establecer puentes entre la ficción del juego y la realidad, saliendo fundamentalmente a las redes sociales y jugando en las redes sociales, pero creando contenido que puedan llegar a fomentar una transformación en relación a este tema que tenía que ver con la gestión de residuos en los centros urbanos que podía implicar transformaciones en la realidad, y acá este puente entre ficción y realidad es algo importante en los juegos de realidad alternativa y que en este caso también lo desarrollamos a través de la estrategia transmedia, a través de estar en redes sociales, en Twitter, en Instagram, creando contenido, repostando contenidos, formó parte de los componentes importantes, si nosotros miramos los

componentes centrales de esta experiencia o las claves de esta experiencia, tienen que ver con una lectura de textos académicos de forma contextualizadas, el diseño de la experiencia lúdica de juego de realidad alternativa, la transmedialidad en la experiencia como clave para conocer la historia, para poder generar acciones acerca de esa historia, para poder crear contenidos y por otro lado, fuertemente también como una propuesta de ciberactivismo, por decirlo de alguna manera y ver cómo a partir de las intervenciones y las participaciones y las creaciones en redes sociales se podrían generar una campaña en relación a esta temática.

Esas eran como nuestras claves centrales, pero no es que lo miramos desde un autor en particular si no que elegimos una temática y con estos propósitos claros empezamos a ver como podíamos desarrollar el universo narrativo.

E: Un poco ya me comentaste, pero específicamente de la historia no se si me quieres definir alguna cuestión sobre que quisieron contar, cómo, desde qué tipo de narrativa, que contenidos...

L: Costó llegar a la historia, pasamos por varias ideas antes hasta que en un momento dijimos sentemos a pensar que tema puede ser lo suficientemente complejo como para abordar las distintas disciplinas, entonces dijimos que pasa con la gestión de los residuos y la basura. Y entonces vimos que se podía abordar no solo desde las ciencias ambientales sino desde las cs. biológicas, naturales, sino que también se podía abordar de la economía, desde el marketing, de la sociología, desde la antropología desde que como son las sociedades de consumo, desde la política, desde el derecho, o sea... es cruzado desde múltiples disciplinas, ok bueno entonces nos convencimos de que podía ir por ahí.

Después desde esta idea de crear un juego de realidad alternativa, estos juegos muchas veces surgen y parten de escenarios distópicos, nosotros queríamos partir de una distopía, fue así como creamos esta idea de ok, hay una ciudad ficticia, en este caso se llama Pompeii que una mañana aparece tapada en basura, casi enterrada en basura, porque ¿? Porque hay una situación en la que no hay más lugar en los rellenos sanitarios entonces no hay lugar a donde llevar la basura, bueno esta idea del escenario distópico para nosotros implicaba una idea en función de... en el equipo tuvimos especialistas de las carreras del medio ambiente trabajando y ellos nos decían que esto era algo muy posible de suceder en 3 años en los centros urbanos como el de Bs.As., era algo estudiado muy posible de suceder en muy pocos años si las condiciones actuales se siguen desarrollando como se venían haciendo, entonces era un escenario ficticio pero posible de suceder.

Y si fue como entonces al llegar a esta idea, después fuimos pensando cada semana cuáles podrían ser los hitos entonces la historia se sigue desarrollando, la primera semana dijimos bueno este va a ser el escenario en el que uno comienza el juego y asume un rol, tomar una decisión acerca de cómo va a colaborar cada uno en su barrio en esta experiencia, esta idea de asumir un rol es algo de tomamos de los videojuegos y que nos interesa en términos didácticos, porque tiene que ver con poder elegir y poder decidir y además uno en algunos aspectos tiene que decidir desde qué manera va a abordar este juego, desde qué rol le gustaría. Eso es algo central que nos interesa en términos didácticos. Incluso cada semana cada uno podía volver a elegir si quería el mismo (especializarse) o cambiar de rol e interiorizarse de otro.

Lo que fuimos creando de la mano de una guionista que nos acompañó también y acá ya voy con los diferentes especialistas, porque participó una docente de lengua, participó un equipo de Cs. ambientales, participó una guionista que nos ayudó a narrar una historia y ella nos decía que todas las semanas tenía que haber un hito, entonces la segunda semana que era la ola de calor y el caos social, la tercera semana después de la ola de calor venía la lluvia y las inundaciones, la cuarta semana lo que proponemos como un abordaje y una llamada nuevamente desde el gobierno a la acción a partir de la generación de iniciativas de políticas públicas. Entonces en esto nos fue ayudando la guionista a encontrar esos hitos que podían implicar que cada semana se abriera un tema nuevo, algo diferente... como la ola de calor que

genera ¿? Y empieza a generar vectores, por ejemplo: bichos, animales, etc.. las lecturas de alguna manera se iban complementando y se iba aprendiendo algo nuevo e íbamos teniendo que tomar nuevas decisiones para resolver el juego, no se si te respondí la pregunta.

E: si si, esta super bien. Después, algo que también salió es a que público apuntan y que tipo de participación uds intentaron promover desde el diseño.

L: nuestro público destinatario son estudiantes de los últimos años del secundario y los primeros de la universidad, como la propuesta igual es abierta siempre participan un número importante de docentes e investigadores que también estuvieron jugando y participando. Pero el destinatario principal son los estudiantes. Y partir de esto evaluamos también el feedback que recibimos cuando pusimos a prueba el prototipo, que nos decían acerca del juego y que nos decía que habían aprendido, y que les gustaba y que no. Porque se propone como juego, pero en un momento es cierto que hay que leer. Y si bien no en todas las actividades se proponía la lectura completa porque en algunas a lo mejor era ir a mirar la referencia bibliográfica, algo super característico de los textos académicos y a lo mejor en algún texto en particular era eso, ir a mirar las referencias bibliográficas y analizarlas a partir de preguntas especificadas. Pero bueno había en algún momento en el que había que leer, las experiencias que queríamos generar eran un poco eso, generar a partir de las propuestas lúdicas el abordaje de textos complejos pero buscando algo en particular que te sirviera para poder resolver el juego. Esas lecturas tenían una finalidad de resolver algo en el juego, de poder hacer una acción, de hacer una campaña, de mandarle un mensaje a los vecinos concientizando sobre alguna cuestión en particular, pero las lecciones si miras el recorrido de cada semana tenían como 3 momentos, uno de inversión que es para comprender la temática de porque se había llegado a esa situación de esa semana, uno de acción que era en donde ponías en acción el rol que habías elegido y tenías que desarrollarlo y otro de decisión que era más colectivo, ahí es donde queríamos que aparezca la decisión colectiva, el poder conversar con otros en las asambleas barriales, el poder tomar decisiones juntos, a lo mejor lanzar una campaña específica en una semana en particular se generaba desde ahí, entonces nos interesaba desde la experiencia no solo ir promoviendo la translectura, no solo ir promoviendo la creación de contenido si no también ir jugando con estas instancias de participación más individual y otras más cooperativas.

E: Específicamente sobre las plataformas, que medios y plataformas transmediáticas seleccionaron y porqué.

L: en principio el jump se desarrolla sobre Moodle, bastante transformado y editado, bastante personalizado para darle una estética más asociada a los videojuegos ya que con 36 coronas habíamos buscado que la estética sea más de plataforma y de contenidos, más de la mano de lo cinematográfico. En este caso buscamos que la estética esté más asociada al videojuego. Porque nos facilita ciertas cuestiones que tiene que ver con gestión de usuarios que ya está desarrollada, con ir ganando insignias e ir sumando puntaje, que esto también ya lo trae muy desarrollado, en otras cosas nos limita, pero bueno tomamos la decisión y fuimos por ahí.

Y después las otras plataformas que nos acompañaron fueron YouTube por supuesto para la presentación de videos, Instagram para los perfiles de una adolescente (instagramer) que iba acompañando las decisiones y todas las propuestas de cada semana en el juego, Instagram también para un canal de noticias que creamos, la adolescente estaba claro que tenía que ir en Instagram porque ahí analizamos cuales son las redes sociales que se utilizan para promover estos movimientos, estos diagnósticos de ideas, pero al mismo tiempo para el canal de noticias analizamos que Idoneus que es un canal de noticias desarrollado exclusivamente a través de Instagram, después ahora tiene una plataforma de contenidos asociada, pero que se difunde a través de Instagram fundamentalmente. Entonces miramos también estos fenómenos

de la cultura, del periodismo, en cada uno de los temas en donde nos metemos miramos y cómo se está desarrollando en la actualidad ese fenómeno y tratamos de seguirlo de la misma manera.

No íbamos hacer un canal de televisión de aire, por ejemplo, bueno buscamos hoy cómo se están difundiendo las noticias. La discusión de contenido en general se hace en los medios en los que estamos, en los que estamos todo el tiempo, te lleva a vos... es como más difícil que vos lo vayas a buscar y así fue como decidimos esto.

Después otra herramienta usada es Twitter para la cuenta de gobierno, nos pareció ahí más adecuado usar Twitter, lo podríamos haber hecho en Instagram si queríamos, pero fue para incorporar otra plataforma más. Además, la creación de contenido sucedía mucho a través de Twitter y no en Instagram, si no que se iba a desarrollando más a través de Twitter, el # tenía más fuerza ahí.

E: Interesante... bien, utilizan alguna estrategia para llevar a cabo esta historia, bueno me parece claramente el juego, es una pregunta que estaba, que ya un poco fue saliendo...

L: estrategia en qué sentido ¿?

E: estrategia justamente para pensar la historia, en este caso creo justamente la estrategia que ustedes utilizaron para esta historia por lo que me contaste vos creo que es el juego, en cuento algún elemento, recurso o herramienta para que justamente esta historia tenga sentido. Que sería creo el juego.

L: en este caso la creación de la experiencia completa de ir llevando semana a semana e ir avanzando en el juego, también con estas particularidades lúdicas que cuando nosotros miramos también estábamos creando el juego, miramos los distintos perfiles de jugadores y hay distintas teorías acerca de lo que tiene que ver en general con que algunos les gusta más acumular insignias entonces creamos los trofeos, y los trofeos podían ser de oro, de bronce o de plata y que iban como dando poderes en función de las actividades que iban desarrollando. Otros les gustan más ir ayudando, son más solidarios y colaborativos entonces les gusta más las instancias más de colaboración e ir ayudando a otros, entonces por eso la estrategia de las asambleas barriales y de la decisión colaborativa, el poder nutrirse con el otro, ser interpelado por las propias ideas.

No nos pegamos a ninguna teoría en particular, porque hay varias que hablan de esto como de los arquetipos de los jugadores, lo analizamos un poquito y fuimos generando la estrategia en función de esto. Hay algunos que prefieren que al grupo le vaya bien y entonces van a estimular a todos para que sigan participando y entonces a alguno en particular le dan el ranking de barrios, finalmente fue una competencia de barrios que era una competencia de equipos, el puntaje individual sumaba, pero al mismo tiempo se iban como estimulando a ir mejorando y a ir tomando las decisiones, pero si fue esta creación de la experiencia transmedia lo que le iba generando el devenir de la historia.

E: ¿Qué competencias apuntaron promover desde el diseño de la experiencia?

L: tenían que ver con distinto tipo, uno central como te comentaba con promover, acercar, generar o promover la exploración de textos académicos como un primer acercamiento a los textos académicos e ir construyendo algunas estrategias por eso en algunas actividades se daban devoluciones sobre algunos temas en particular y después también había algunas instancias más metacognitivas para que uno vaya analizando qué estrategia usar para resolver alguna actividad u otra, no ocurría en todas las actividades pero había algunas que tocaban temas en centrales para el área de Lengua y otras áreas disciplinares que sí incluía estas instancias.

Otra tenía que ver también con promover y generar experiencias en una temática tan relevante y central como es hoy la gestión de residuos en los centros urbanos, si bien no era el propósito con el que surgió el proyecto al inicio de todo al incorporar esta temática se vuelve central en el proyecto. Y poder generar idealmente transformaciones en nuestros hábitos, difusión de la concientización en nuestra población también.

E: Además no viene nada mal y sobre todo en capital como temática.

L: exactamente, además en la semana que lo lanzamos hubo un paro de recolección.... Y después entre otros propósitos, también tiene que ver y que fue incluso hasta valorado por los estudiantes en las encuestas el poder ver que en forma colectiva se pueden solucionar ciertos problemas que se pueden usar las redes sociales para difundir situaciones que uno quiera comunicar, que uno quiera hacer públicas, que se pueda crear colectivamente soluciones a esos problemas, es como que la estrategia didáctica de solución de problema también fue central. Esta construcción colectiva, esta posibilidad de generar ideas, de generar en la última semana propuestas que puedan ser desarrolladas como iniciativas para generar políticas públicas, de manera de pensar en eso a partir de lecturas que tenían que ver con el estado abierto, con la cultura participativa, entonces el propósito inicial asociado fuertemente al área de Lengua fue incorporando también a medida que creamos la estrategia otros propósitos.

E: Esta pregunta va de la mano, ¿Que estrategias de aprendizaje (pueden ser formales o informales) utilizaron para promover estas competencias?

L: Si tenía que ver algunas con las actividades individuales, que se iban proponiendo dentro de estas tres líneas que te comentaba, estos tres momentos; el de inversión, el de acción y el de decisión. Las devoluciones en algunas de estas actividades te marcaban como disciplinariamente algunos hitos importantes, esas devoluciones para nosotras tenían que ver con poder generar una construcción de aprendizaje acerca de esas estrategias que se iban desarrollando, la propuesta metacognitiva de análisis de cómo uno había resentido la actividad, son preguntas donde mirábamos como cada uno había desarrollado su actividad en particular, a partir de preguntas específicas, eso también fue relevante. Después en el momento de decisión la particularidad de generar aprendizajes uno con otros, ya no solo individualmente, si no colaborativamente. Metiéndose en la realidad del otro y construyendo subjetividades en conjunto. Y después también la no solo la resolución si no también la creación de contenido, la creación de campañas de concientización, la creación de propuestas, la difusión a través de redes sociales, ese momento de creación creo que también es un buen momento de aprendizaje relevante.

E: ¿Incorporan algún elemento (te doy un ejemplo: del pensamiento de diseño) o algún otro conceto teórico como para pensar el diseño en sí?

L: Me parece que no, a ver... hay algo del recorrido del pensamiento de diseño que si se atraviesa porque finalmente el pensamiento de diseño te propone como partir de un análisis, de un diagnóstico, generar colaborativamente y colectivamente una propuesta, acá como te decía trabajamos desde Citep como tecnólogas educativas con una especialista de Lengua, con una especialista en Medio Ambiente, con una guionista, se fue incorporando después una productora que nos ayudó con las filmaciones, etc. y ese diseño colectivo nos implicó en un momento llegar a un prototipo, con la diseñadora gráfica y un referente tecnológico también preparados al equipo.

La puesta a prueba del prototipo, el tomar decisiones a partir de eso, es como el proceso del pensamiento de diseño se recorrió en el desarrollo y después la implementación y la evaluación.

E: Esta pregunta es fundamental para uno de los objetivos o hipótesis de mi tesis ¿Uds consideran que la experiencia diseñada contribuye a la promoción de aprendizajes y al desarrollo del concepto que se denomina multialfabetización? Esta posibilidad de poder interpretar de manera integral discursos provenientes de diferentes medios y lenguajes. No sé si llegaron a analizar o evaluar, pero bueno mi tesis apunta a eso, a si llegaron a evaluarlo.

L: Nosotros no hicimos en el curso evaluación de aprendizajes, lo que hicimos fue una encuesta final con algunas preguntas cerradas y otras abiertas. Y ahí hicimos preguntas asociadas a los aprendizajes que se construyeron, hicimos preguntas asociadas a qué medios, qué estrategia los habían ayudado a llevar adelante la propuesta del curso a participar, a aprender, a comprenderla, con qué nivel de dificultad habían atravesado el curso o no. Por su puesto que nuestra propuesta tenía que ver con trabajar la multimedialidad y cuando dijimos qué significa comprender un texto, bueno la especialista de lengua nos dice; construir sentidos acerca de lo que se aborda en ese texto, y esa construcción de sentidos no ocurre solamente con ese texto si no que ocurre también con un video de divulgación, con otras lecturas que se puedan asociar, con la palabra de un especialista que aporta algo, con un podcast que aporta otra cosa, etc. Entonces esa construcción de sentido a la que se llega, no se llega únicamente con por abordar un texto académico si no que ocurre a través de múltiples medios y propuestas textuales diversas que se están aportando. Cuando evaluamos en las encuestas esto, en general el feedback y devoluciones que recibimos de parte de los estudiantes tenían que ver con que las propuestas audiovisuales habían ayudado mucho a comprender cómo recorrer el juego, a entender la historia, a comprender un poco algunas de las temáticas, que la estrategia de estar en contacto con otros, con las líderes de los barrios, las tutoras del curso que eran las líderes de cada uno de los barrios, eran también las especialistas que formaron parte de esta creación de juego, eran dos especialistas de Lengua y dos de Cs Ambientales y entre ellas además se iban ayudando en la especialidad de cada una al resto a poder desarrollar la tutoría de su barrio y el liderazgo de su barrio para seguir adelante en el juego. Entonces también fue valorado eso, fue valorado los intercambios que podían tener con las líderes de su barrio que eran las especialistas en las temáticas a abordar. Fue muy bien valorado todo lo que se aprendió acerca el tema en particular, todo lo que se aprendió a cerca del área de Lengua, de abordar textos más difíciles de lo que estaban acostumbrados, más complejos, más extensos, el poder hacer un cuadro, el poder redactar una pieza de comunicación para difundirla para generar una propuesta de concientización, eso también fue valorado. Y fue valorado que esto es algo que no esperábamos y que nos gustó mucho que apareciera, fue muy bien valorado el poder reconocer los medios digitales para poder difundir un tema, para poder buscar soluciones colectivas sobre un tema, para poder visibilizar ciertas acciones, para poder visibilizar ciertas cuestiones problemáticas. Entonces aprendimos que los medios nos sirven para poder crear colectivamente, es como que está dicho explícito y es emocionante también que, en perfiles de estudiantes, no solo de docentes si no que estudiantes también hayan podido ver esto.

Te conteste la pregunta ¿?

E: Sisi, lo que pasa que en general con el resto de las experiencias a veces no se llega a evaluar esto o también lo que ahora estoy viendo es complicada evaluar los aprendizajes en una experiencia transmedia, no es tan fácil y además teniendo en cuenta cual es el objetivo en sí, pero bueno Uds. pudieron hacer esta especie de encuesta entonces algo salió...

L: lo que tienen estas experiencias es que no acrediten conocimiento.

E: exacto

L: entonces eso lo que hace es que recibimos son otro tipo de devoluciones, pero no estamos acreditando un saber.

E: Otra pregunta, ¿Cómo caracterizaron la implementación del proceso de diseño que llevaron a cabo en la experiencia de ultimátum? no se si hay alguna palabra que lo resume, si hay algo que lo caracterizaría.

L: El proceso de ingenio ¿?

E: Si

L: Fue complejo, fue colectivo, a ver es una creación colectiva y multidisciplinar digamos, pero fue muy difícil... fuimos primero por dos equipos con los que no pudimos continuar, estuvimos dos años diseñándolo y el primer año con dos equipos con los finalmente que no pudimos participar del área de Lengua, porque en algunos casos como que teníamos diferencias a cerca de la rigurosidad disciplinar, en otros casos porque no podíamos llegar a un acuerdo, nosotros teníamos claro como queríamos desarrollarlo y que tipo de experiencia queríamos generar y es como que no podíamos llegar a un acuerdo, más que nada en términos de inversión, parecía o la sensación que nos daba es como; bueno podemos generar una historia pero es más una excusa.. y a mí no me gusta cuando se usa esa palabra en Educación, como es la excusa para presentar un tema, no no es la excusa, o sea...si vamos a jugar juguemos al juego completo. Nos pasó un poco esto, después de pasar por dos equipos lamentablemente y a pesar de tener buenos e interesantes cierres y charlas y dijimos no podemos continuar.

Después finalmente llegamos a un equipo con el que sí pudimos generar los acuerdos, y ahí fue donde el equipo se comenzó a abrir, porque una vez que llegamos a ciertos acuerdos ahí había que convocar a especialistas de medio ambiente, entonces ahí convocamos a una cátedra de la carrera de Cs .Ambientales de la facultad de agronomía de la UBA y el especialista nos presenta dos integrantes de su equipo y con ellas estuvimos trabajando y después nos dimos cuenta que necesitábamos alguien que nos guione la historia y trabajamos con la guionista, y después empezaron a participar los actores, los productores y los sonidistas, para el desarrollo de la plataforma el referente tecnológico, la diseñadora gráfica, es decir es una creación colectiva pero sin ninguna duda y con un equipo de lujo.

E: Ya falta poquito; otra pregunta: ¿existieron factores que posibilitaron el desarrollo de la narrativa transmedia diseñada?

L: Para el desarrollo de la narrativa transmedia en particular creo que lo importante fue ir llegando al desarrollo del juego, a la idea del juego. Porque ahí fue donde dijimos, bueno entonces es una competencia entre barrios. Nosotros primero lo veníamos pensando más como un juego de rol, entonces decíamos cuáles son los roles que pueden participar de esta problemática para poder llegar a soluciones, etc. Y después con la incorporación de este perfil que te comentaba que venía del área del Marketing, pero con algunas experiencias en gaming y que nos ayudó a definir y que nos dijo NO, pero me parece que es más un juego de estrategia. Y ahí fue donde nos fuimos más a la estrategia de barrios, como del barrio que se uno para llevar adelante su barrio y para resolver el problema y poder mejorar la situación. Y eso nos fue llevando a preguntar cuál es la situación distópica de partida. Bueno la situación distopía de partida es esta ciudad que un día amanece enterrada casi en basura porque no hay más lugar en los basureros, y esto se fue llevando a los equipos de Cs. ambientales, bueno sería correcto decir que pasa esto ¿? Y si, bueno entonces ellas nos iban ofreciendo contenidos desde el área disciplinar para fundamentar. Disciplinariamente estamos siendo rigurosas ¿? Si, perfecto entonces avanzamos. Una vez que se da esta situación hay que llamar a la acción, el juego lo que hace es llamar/convocar a los jugadores. Ok, entonces dijimos que sea el gobierno de esta ciudad el que llame a la acción, entonces ahí aparecieron las piezas transmedias de la conferencia de prensa del gobierno de la semana uno que llama a la acción y dice cada uno va a tener que tomar y elegir un rol y colaborar con su barrio, y eso creo el canal de YouTube del gobierno de la ciudad de Poppeii, la cuenta de Twitter del gobierno de la ciudad de Poppeii que iba todo el tiempo dando contenido para orientar acerca de cómo jugar el juego e iba comunicando que

barrio iba mejor, como los resultados del ranking de cada semana. Es como la estrategia transmedia la fue delimitando la creación del juego a medida que fuimos creándolo. Nos preguntamos qué más ¿? A quien más necesitamos para ir ofreciendo contenido ¿? Y bueno un canal de noticias, por ejemplo. El canal de noticias lo que hacía era entrevistar especialistas, retomar lo que informaba el gobierno y darle una vueltita más, pero más en términos de divulgación. Entonces ir creando el juego nos iba abriendo las distintas piezas de la estrategia transmedia.

E: ¿Hubo que aplicar cambios en el diseño cuando iban gestando el proceso de creación como de implementación de la experiencia? Durante la implementación.

L: No es que tuvimos, pero si hubo un momento que dijimos en la semana 3 por ejemplo, la instancia colectiva, la instancia del momento de decisión de la semana 3 era hacer generar una campaña en redes sociales fuerte, de concientización sobre el tema y había que elegir la línea de la campaña había que discutir sobre la línea de la campaña. Y ahí cuando vimos cómo venía la semana 1 y la semana 2 por ejemplo, dijimos bueno esta semana 3 que no sea por barrio, hay un foro colectivo de todos, de los 4 barrios. Es el momento de salir a las redes con fuerza para difundir y concientizar acerca de este tema. Bueno entonces la campaña se genera en forma colectiva de los 4 barrios y fue una decisión que tomamos un poco en el camino, no porque hayamos tenido que tomarla si no porque vimos cómo venía el devenir del curso. Dijimos bueno no repitamos esta estrategia y unamos a todos en general algo colectivo y más fuerte.

E: Última pregunta y con esto cerramos, que un poco también ya fue saliendo, si surgieran problemas durante el proceso de diseño.

L: Si de diverso tipo, uno fue ese que te conté, después había cuestiones también con la plataforma que había que ir resolviendo porque como la estábamos analizando íbamos todo el tiempo cuál era la mejor herramienta o recurso que te ofrece Google para poder hacer algo, así que por ejemplo la primer semana habíamos salido con un ranking personal que después nos dimos cuenta que tomaba mal los puntajes, no me acuerdo exactamente porque, me parece que si resuelves dos veces una actividad te daba doble puntaje, entonces había personas que tenían doble puntaje, no recuerdo bien pero nos dimos cuenta que estaba generando errores y lo tuvimos que bajar. Hay algo ahí de las plataformas cuando son plataformas ya diseñadas que uno está tomando, que bueno tenes que elegir lo que te ofrecen, y a veces es ir probando cual es la mejor y darte cuenta a lo mejor en el medio que estaba tirando error y tener que tomar una decisión. Pero después otras dificultades creo que no, creo que son estas que ya te conté.

E: Perfecto.

Entrevista Experiencias: Si Sócrates viviera y Juventudes y Construcción de lo Público

Entrevistado: autor 5 (V)

Entrevistador (E)

E: ¿A que apuntaron con la experiencia transmedia que desarrollaron? a mí me parece que quizás sea mejor trabajar sobre la que me comentaste porque está aplicada para media, no hay mucha información en cuanto a la otra que Uds. ya hicieron un trabajo, pero creo que apuntaría mejor a lo que yo trabajo que es media y superior.

V: Bien, en realidad las dos experiencias están hechas en escuelas secundarias, tanto la de Sócrates como Jóvenes y Construcción de lo Público, ambas son de escuelas secundarias, de una escuela secundaria pública de Olavarría, es una escuela que tiene aproximadamente 1000 estudiantes, nosotros trabajamos con dos divisiones de sexto año de la orientación en Cs Sociales, que son aproximadamente entre las dos divisiones serán unos 60 estudiantes, una cosa así. aproximadamente, si ¿?

A lo que nosotros apuntábamos en ambas experiencias es a pensar la producción de los estudiantes en una producción original, pero sobre todo una producción que se pusiera en diálogo con la comunidad, es decir... lo que nos interesaba de la narrativa transmedia es pensar la expansión pero no en términos únicamente de la producción de los estudiantes si no la expansión en términos de poner en diálogo la producción de la escuela con la comunidad, que eso para nosotros siempre ha sido un desafío y este es el tercer año que pensamos la experiencia narrativa transmedia viendo de qué manera producimos la expansión hacia afuera de la escuela, con esta idea de la narrativa transmedia pensar que hay una construcción original de los estudiantes pero que necesariamente lo pensamos en términos de diálogo con la comunidad y de enriquecer ese proceso con los estudiantes con lo que la comunidad de alguna manera nos devuelve si se quiere en esa expansión. Eso sigue siendo como un desafío, año tras año repensamos, revisamos esta cuestión, o sea... son dos experiencias... Esta es la tercera, ese es un punto que pensamos que es fundamental en las experiencias que nosotros propusimos, que no necesariamente han sido exitosas en ese punto. Por ejemplo, no se si te sirve, en la primera experiencia que fue la de Sócrates, nosotros pensamos sobre todo la cuestión de la salida hacia afuera a partir de las redes sociales, y en esto lo que obtuvimos es mayormente un me gusta, una interacción de ese tipo digamos. En la segunda experiencia, la que hicimos sobre Jóvenes y Construcción de lo Público nosotros nos pusimos a pensar la necesidad de generar esa salida hacia afuera no exclusivamente desde la redes sociales o con otro manejo en las redes sociales, si no a partir de instalarnos en el espacio público, o sea en el espacio físico digamos de la interacción e hicimos unas propuestas hacia afuera, por ejemplo una fue en la página que yo te pase esta inclusive la cuestión del banderazo de talleres en lo que pensamos en los actores de la comunidad dentro de la escuela y en algunas jornadas en las que pensábamos que la producción de los estudiantes tenía que estar por fuera de la escuela, una que fue la que más nos movilizó a pensar algunas cosas fue la del banderazo porque les propusimos a los estudiantes confeccionar banderas en una jornada de taller y esas banderas se colocaron afuera de la escuela, y para nosotros eso fue significativo e importante porque lo que pasó cuando las banderas estuvieron afuera de la escuela gente que circulaba por la calle llamo a la escuela o entro en la escuela a decir que se había producido un banderazo afuera de la escuela como en contra de la escuela, a ver.. nunca se detuvieron a leer las banderas, lo que vieron fueron las banderas y creyeron que en realidad era un banderazo que había surgido de afuera hacia adentro y no de adentro hacia afuera. Eso nos llevó a pensar algunas cuestiones que tienen que ver con esto que te decía que es pensar la expansión o la construcción de la escuela y la comunidad, que es en eso en lo que nosotros estábamos pensando...

E: Bien, si me tuvieras que decir algún fundamento o las teorías en la que Uds. se basaron para realizar el diseño ¿? Entiendo que en un principio arrancaron dentro de algún marco teórico.

V: Si, en realidad el proyecto surge... bueno yo soy profe de superior y de media de Filosofía y de Prácticas en Superior y de otros espacios de Cs de la Educación y surge a partir de una vinculación con Ezequiel Alonso que es mi sobrino, y a partir de esto, de charlar... o sea, en mi caso había una inquietud de qué manera pensar las nuevas tecnologías en la escuela pero desde un lugar que no fuese simplemente utilizar algo en el aula si no como empezar a pensar la práctica, y entonces en esa vinculación con la comunicación, porque él es Lic. en Comunicación, empieza él a comentarme esta cuestión de Scolari y las Narrativas Transmedia, y entonces empezamos a pensar de qué manera podíamos traer esas narrativas transmedia a la escuela. O sea, desde el inicio si te tendría que decir desde donde lo tomamos, lo tomamos

especialmente (no únicamente porque después empezamos a profundizar otras lecturas), pero lo que tomamos especialmente lo que hace Scolari al hablar no de narrativa transmedia sino de competencias transmedias o alfabetismo transmedia y desde ahí empezamos a construir esta idea, entonces y si empezamos a mirar esto pero a partir de transmedia, bueno después por supuesto empezamos a mirar la experiencia de Ferrarelli con Orson80 a ver que estaba haciendo, y de esto empezamos a tomarnos algunas cuestiones y otras que tratamos de revisar o pensarlas desde el aula o desde otros lugares por ahí. Básicamente, esos serían como los núcleos iniciales después por su puesto lo fuimos como profundizando/revisando. A mí también me entusiasmaba mucho lo que Maggio plantea en el último libro que es "Reinventar las clases en la universidad", a mí me fascino la manera que ella escribía, porque entiendo que ella está pensando desde otro lugar a la tecnología y que nos está pensando a los docentes, no es una especialista que nos viene hablar de cómo tenemos que deberíamos hacer las prácticas sino que yo entiendo que ella está hablando como docente también de la práctica y por eso a mí me interpelaba muchísimo, así que desde ahí empezamos a pensar esto.

E: Con qué instrumentos obtuvieron la información ¿? O sea, al comienzo cuando pensaron esto como fueron sistematizando, porque armar una narrativa implica varios pasos...

V: No entiendo a qué te referís con instrumentos.

E: Claro, ¿hicieron entrevistas? ¿cómo obtuvieron las plataformas para las redes sociales?, como lo que tuvieron que ir armándose para ir armar todo, más allá de los componentes o de los pilares del diseño en sí que es la pregunta que sigue. Es decir, si hicieron alguna entrevista como para saber a qué público apuntaba, lo que pasa que eso surgió en la escuela un poco más en el trabajo diario que vos estás haciendo.

V: a ver, no sé si voy a responder a tu pregunta... pero hay algunos componentes que a mí me parece que tuvieron que ver con la experiencia, una está... cuestión de vincularnos si se quiere con la universidad, porque en realidad Ezequiel es Lic en Comunicación y él trabaja en la Facultad de Cs Sociales y esto nos permitió a la escuela nos permitió vincularse con la facultad, y ahí abrimos un poco el espacio porque pensamos la vinculación de la escuela en este caso con otra institución, que es la universidad. Y esto nos permitió entre otras cosas en el último proyecto por ejemplo llevar docentes de la facultad a la escuela y hacer talleres, que participen estudiantes/becarios de comunicación en los talleres de las producciones de los estudiantes, o sea nos permitió abrir un poco esto. Ese fue un componente, a ver... poder vincularnos con otros campos nos permite ampliar la mirada, en mi caso poder vincularme con un comunicador, que bueno se da desde lo afectivo si se quiere, pero a mí me permite mirar y salirme de mi campo que puede ser la educación o la filosofía y empezar a ver qué pasa en otros espacios. Otro componente importante, en realidad yo particularmente en la escuela, ya hace tiempo que venimos trabajando con proyectos que nos permiten pensar la articulación con otros espacios, o sea... vos vas a ver en el proyecto en los dos está literatura implicado porque es el espacio en el que yo mayormente artículo, pero por ejemplo lo que nos viene pasando este año y nos pasa hacia el cierre del año pasado es que empezamos con filosofía y literatura o proyecto y literatura y ahora se empiezan a sumar otros espacios, entonces empezamos a abrir como si se quiere el juego de pensar la articulación con otros espacios. Este año en la escuela por una cuestión de la política educativa, se empieza a hablar fuertemente de ABP y una exigencia si se quiere de los docentes de trabajar con ABP, pero nosotros al momento que pensamos Sócrates ya veníamos trabajando de manera interdisciplinaria y pensando la articulación y ese fue un componente importante para pensar la narrativa transmedia, decir bueno... ¿de qué manera pensamos en la articulación? ¿y de qué manera nos articulamos en una propuesta que se complejiza? Que piensa en la producción de los estudiantes, es decir... siempre que pensamos la articulación la pensamos en pos de que haya algo que se produzca, que haya una producción de los estudiantes. Entonces la narrativa transmedia nos venía al pelo como componente, si ¿? A ver... fue Sócrates dijimos, vamos a

empezar con algo sencillo, simple como para probar la experiencia, e ir viendo que pasa. Sócrates nos permitía jugar si se quiere, porque nos permitía pensar en un tema de la filosofía simple, la figura de Sócrates que es una figura que abre al diálogo, es decir, la centralidad de Sócrates es pensar la filosofía como diálogo entonces nos permitía pensar el diálogo, las lecturas que elegimos problematizan la noción de justicia entonces nos viene bárbaro para pensar la acción con el contexto de los estudiantes, es decir, ese también era otro componente o el componente que pensamos cuando articulamos o cuando yo articuló con otros materiales o con la otra profe pensamos en conjunto, es bueno llevarlo a una situación en la que ellos puedan hacer una revisión o contextualizar eso que ofrecemos como contenido, no ¿? Estos serían como los componentes...

E: La pregunta que continua, siguiendo con lo que dice Scolari, él habla que para el diseño de la narrativa hay que tener como algunos componentes o lo que algunos autores llaman pilares también, que serían como el universo narrativo, la experiencia, las audiencias, la difusión o el modelo de negocio y la ejecución, ¿Uds más o menos siguiendo estos pilares o tomaron otros ejes?

V: Si, por ejemplo, en el caso de la audiencia ya te había adelantado un poco antes, para nosotros la audiencia no es el estudiante si no la comunidad, eso es fundamental en las dos experiencias. A ver cuando nosotros hacemos el abordaje de la temática o del contenido y ellos producen en algún punto una cuestión si se quiere más teórica, después lo que les proponemos que los estudiantes empiecen a pensar sus piezas comunicacionales a partir de pensar de qué manera quiero interactuar con la comunidad, entonces nosotros no estamos pensando como audiencia a los estudiantes sino lo que buscamos que los estudiantes piensen en la confección o en la creación de piezas comunicacionales para poner en circulación con la comunidad. Entonces a partir de ahí las preguntas que trabajamos con los estudiantes serían, ¿qué es lo que quiero comunicar? ¿a quién quiero comunicar? ¿y cómo quiero comunicarme? Entonces bueno, eso era lo que yo te decía año a año tratamos de fortalecerlo y de revisar entonces, qué pasa ahí con esas piezas comunicacionales para pensar si realmente se logra la interacción con la comunidad, entendiendo nosotros que si la comunidad expande eso que nosotros ponemos en circulación se enriquece el aprendizaje que ellos hacen o que ellos vienen haciendo en el aula.

E: Y lo que sería el mundo narrativo, esta especie de guion si se quiere de la experiencia transmedia tradicional, ¿cómo jugaría en esta experiencia? ¿Cuál sería el universo o la construcción del mundo?

V: Las dos experiencias son bien distintas, abordan cuestiones distintas, pero en el caso de Sócrates nosotros lo que hicimos es a partir de esas lecturas que están planteadas en el proyecto que son el Criptón y un fragmento de la Apología de Sócrates, Sócrates lo que le permite si se quiere construir ese universo o ese mundo narrativo porque la idea era que la lectura los llevará a problematizar cuestiones de la realidad, entonces lo que vas a ver ahí es que la idea era pensar, bueno ya tengo la figura de Sócrates, tengo la lectura que propusimos y a partir de ahí empezar a construir ese universo desde las propuestas que ellos hicieron de problematización, algunos trabajaron la cuestión de las redes, otros la de los juegos, otros un Sócrates pensado en una campaña de política porque justo en el contexto en el que se daba había elecciones de intendentes y estas cuestiones que se daban en ese contexto, y entonces a partir de ahí la idea de expandir la narrativa sobre todo entendiendo que lo que nos interesa en esa expansión es que eso que ellos van a contar pueda estar situado en el contexto concreto de los estudiantes.

En el caso de los Jóvenes y Construcción de lo Público, lo que nosotros hacemos es abordar el eje y proponerles que a partir de ese abordaje de ese eje ellos lo problematicen o construyan ese universo desde las temáticas o problemáticas que van a alimentar ese eje que es Los Jóvenes y la Construcción de lo Público, por eso ahí lo que tenemos es bueno, algunos van a hablar de la ESI, otros van hablar de los Centros de Estudiantes, otros hablan de la nocturnidad que es una problemática que los interpela si se quiere a todos, pero particularmente el año pasado en Olavarría se da toda una discusión acerca de modificar la ley provincial que por supuesto no se puede, pero de una ordenanza que tenía que ver con

pensar la nocturnidad en este contexto particular, entonces ahí entendemos que el núcleo tiene que ver con las decisiones pedagógicas que tomamos los docentes cuando planeamos la narrativa, digamos... Ese núcleo tiene que ser lo suficientemente amplio o abierto para hacer que los estudiantes construyan esa narrativa a partir de problemáticas más situadas en el contexto o en la realidad en la que ellos están. Un poco creo que eso tiene que ver con el mundo narrativo que nosotros les proponemos construir.

E: Perfecto. Y específicamente sobre las audiencias que en este caso vos me comentabas que apunta a la comunidad, eso estaría... pero qué elementos de participación pensaron desde el diseño justamente para lograr que la comunidad participe o ¿en el caso específico de esta última experiencia de los jóvenes no es la comunidad no tiene que participar? ¿Y los chicos? no me queda muy claro...

V: En las dos experiencias nosotros lo que nos proponemos es que las piezas comunicacionales que producen los estudiantes se piensen para buscar la interacción con la comunidad, Si ¿? Por eso digo que esto es un pilar que es importante y que siempre esté sujeto a la revisión si se quiere. Entonces en la primera experiencia casi te diría que se limitó a ponerlo en disposición o en circulación en las redes, en la página que invitaba a partir de las redes a participar en la página y demás, pero nos dimos cuenta de que eso era bastante acotado. Se limitaba a la circulación, pero no logramos la interacción que queríamos en la comunidad.

En la segunda experiencia entonces lo que buscamos es generar otros espacios de interacción o comunicación, uno era este que te decía el del taller que invitó a exponer afuera las banderas un poco para generar ese conocimiento de la experiencia. Otras experiencias tuvieron que ver con a ver, intervenir un día que terminamos con el proyecto, a partir de una propuesta de la profe de Arte intervenir los pasillos de la escuela, los pasillos, los baños. Si bien eso no fue una salida hacia la comunidad, eso nos permitió generar algunas interacciones con los estudiantes de la escuela.

En otra experiencia, en otro día de la jornada, una vez que terminamos que la experiencia de circulación, algunos estudiantes convocaron a otros cursos de la escuela como para que se produjera la interacción con la propuesta de la página, si vos ves en la página hay algunas propuestas de interacción, sigue estando la cuestión de las redes por supuesto, pero por ejemplo un grupo que pensaba en cuyo tema digamos era pensar los jóvenes y los espacios de cultura, de participación o de expresión cultural. Y ellas tomaron el caso de la murga y el rap, lo que proponían en su pieza comunicacional tenía que ver con se participe ayudándoles a completar o a componer un rap que ellas habían elaborado a partir de su proyecto de investigación. Y otra propuesta tenía que ver con subir o compartir imágenes en las que se pusieran en juego la cuestión de la juventud o esto no... la apertura también tuvo que ver desde el principio con invitar algunas actores de la comunidad para que se pudiese iniciar el dialogo con el proyecto, entonces nosotros iniciamos invitando por ejemplo a alguien de la murga, alguien de la representación estudiantil en la universidad y alguien de los movimientos feministas que se han dado acá en Olavarría sobre todo los relacionados con la despenalización del aborto y algunas otras cuestiones, y entonces el panel se abrió para que estos actores entren en dialogo con los estudiantes.

Quiero decir que en la segunda experiencia pensamos otras instancias para generar esa apertura y que no se habían logrado tal vez con las redes en la primera experiencia.

Lo que quería sumar también, vos me preguntabas que tenemos en cuenta a la hora de pensar el universo narrativo, una de las cosas que observamos o pensamos la producción de la narrativa, en las dos experiencias fue igual (no sé cómo va hacer/pensar este año), nosotros elaboramos un calendario en la que decimos, a ver.. esta semana es cuando ponemos en circulación o damos a conocer o socializamos la narrativa transmedia, entonces en esta semana proponemos un calendario de publicación en las redes, socializamos la página, hacemos las actividades que te decía antes y demás, de tal manera que en esa semana ponemos en movimiento la narrativa para luego hacer una revisión y ver que paso con la

socialización o con esa puesta en diálogo con la comunidad posteriormente, que tenemos para revisar o de qué manera se expande si es que lo logramos cuando ponemos en circulación la narrativa transmedia.

Una de las cosas que observamos es que cuando nosotros o cuando los estudiantes deciden que la circulación va a hacer en las redes y que van a proponer la expansión a partir de las publicaciones que ellos van a hacer en las redes, bueno... por un lado esto pensar en un calendario para que eso sea ordenado no ¿? Para que todo no sea en un día y ya... si no organizar un calendario. Pero una de las cosas que empezamos a ver, es que... a ver cuándo ellos deciden publicar en las redes, vamos a suponer en Instagram, muchas veces ellos publican con la lógica de la escuela y no con la lógica de las redes, entonces ahí es donde volvemos a pensar bueno pero nosotros queremos crear una pieza comunicacional, queremos generar esta cuestión de retroalimentación o haya alguien que expanda esto que nosotros estamos proponiendo y muchas veces esa lógica que ellos trasladan, la lógica de la escuela a las redes no funciona y a ellos les cuesta mucho entender que bueno; a ver esto que decimos, ¿utilizan las redes? Si, al menos los estudiantes de nuestros proyectos si utilizan las redes y muchísimo, pero a la hora de proponerles y comunicar esto que estamos viendo en la escuela a través de las redes no es tan simple, o todavía hay cuestiones que ellos tienen que terminar de negociar, por ejemplo, no puede poner textos extensísimos en una publicación de Instagram. Entonces esas cuestiones que tienen que ver con esto que te decía de qué manera pensar el diálogo con la comunidad, o de qué manera poner en diálogo las redes, el contenido de la escuela.

E: Claro ahí viene un retrabajo en cuanto a piezas de diseño para la comunicación de eso, porque claramente vos no podés compartir un texto extensísimo de Sócrates para decir lo que es Sócrates sino con alguna imagen o con algún video o algo que justamente que motive a los chicos o a la comunidad a verlo.

V: Si, por ahí uno desde esta mirada adulta dice la tienen re claro, pero no es así... entonces hay que volver a revisar que estamos comunicando, que estamos buscando, no es que todo lo que vos leíste tiene que estar ahí, si no que quiero generar...

E: Totalmente, si a veces eso se resume en un minuto de algún video o alguna imagen...

V: Exacto...

E: No sé si me llegaste a comentar bien, porque habíamos hablado de los componentes del elemento y específicamente sobre las audiencias, que sé que llegaste a comentarme, pero no recuerdo si sobre la experiencia en sí y los medios y las plataformas que seleccionaron y por qué. ¿No sé si llegamos a conversar sobre eso?

V: No recuerdo.

E: ¿Pero sintéticamente? Aunque sea sobre los medios y las plataformas y porque, para la difusión.

V: Yo creo que te había dicho (no recuerdo yo tampoco demasiado), pero me parece que lo que te había comentado es que parte de las plataformas que se utilizaron y demás en parte tenía que ver con la propia decisión de los estudiantes y parte lo que nosotros mismos les proponemos. Me parece no me acuerdo si te lo comente, en la primera narrativa hicimos uso de las redes sociales, un poco teniendo en cuenta las redes que ellos utilizaban y que después en la segunda narrativa lo que tratamos de poner un poco en discusión es esta cuestión no necesariamente la discusión o la puesta en diálogo con la comunidad debía darse en términos de lo digital... En un primer momento, atendimos a la cuestión de lo digital, pero en realidad después nos dimos cuenta de que no es suficiente con pensar la discusión o la comunicación a través de medios digitales, sino que lo que empezamos a ver es la necesidad de instalarlo a partir de otros medios, que pueden ser analógicos y otros espacios, que no sean estrictamente los digitales. Esa cuestión que ya en el tercer proyecto que vendría a ser el de este año es lo que estamos poniendo en juego.

E: ¿Utilizaron alguna estrategia para llevar a cabo el universo, me refiero a algún elemento/ recurso al cual usaron para contar esta historia? ¿Qué tipo de estrategia pensaron?

V: Bien, bueno en primer lugar centrándome en la segunda experiencia de narrativa de Jóvenes y Construcción de lo Público, no sé si respondo a la pregunta, pero en este sentido lo primero que hicimos fue definir el equipo de docentes cuál iba a ser eje de la narrativa, que en este caso es Jóvenes y Construcción de lo Público, entonces a partir de ese eje una de las estrategias pedagógicas que utilizamos para pensar de qué manera nos cruzamos con otros espacios para construir ese eje en primera instancia, entonces a partir de esos cruces ver de qué manera alimentamos si se quiere la construcción de ese eje, fundamentalmente los espacios que empiezan a ponerse en diálogo con ese eje son Proyecto y Metodología de Investigación, Literatura, Historia, Arte. Como otra estrategia que nos parecía importante desde un principio instalar esta cuestión de la comunicación no ¿? Como que la narrativa se nutre no sólo a partir de las piezas comunicacionales que ellos construyen si no pensar en un nuevo usuario que también va a expandir esa narrativa, una de las cosas que planteamos desde el principio es poner en diálogo el eje con actores de la comunidad, entonces en el segundo proyecto lo que hicimos es invitar algunos actores de la comunidad como para instalar esta idea del diálogo con la comunidad y también propusimos talleres con la universidad porque el proyecto se articula con la facultad de Comunicación, entonces tuvimos talleres que tenían que ver con pensar a la ciencia en términos de Comunicación y no de difusión.

(Minuto 32,55) También otra estrategia, creo que en algún lugar vos me preguntabas si ponemos en práctica alguna cuestión del diseño, no sé si me adelanto... pero por ejemplo algunas estrategias tuvieron que ver y creo que están vinculadas con cuestiones de diseño, en general con instancias de talleres en donde lo que se ponía en juego era la producción de la pieza comunicacional y la socialización de esa pieza comunicacional, por ejemplo alguna instancia de taller tenía que ver con toda una mañana en hacer el maratón transmedia y en ese maratón tenían que resolver la producción de la pieza comunicacional.

E: Otra de las preguntas es ¿a qué competencias apuntaron promover con el diseño en los estudiantes? Eso es importante.

V: Bueno algunas de las cuestiones que ponemos en juego, vos en algún momento me preguntabas sobre las bases teóricas, bueno entonces una de las cosas que ponemos en juego es la competencia transmedia que entendemos con Scolari que son cuestiones que ellos aprenden por fuera de la escuela y que nosotros queríamos ponerlas en términos si se quiere dentro de la escuela o que las trajeran a la escuela, a ver algunas competencias tenían que ver pensar el análisis crítico y reflexivo y sobre todo esta cuestión de la construcción no ¿? Del conocimiento y no solamente de pensar el conocimiento como una cuestión que la escuela transmite si no la cuestión que ellos tienen algo que construir ahí, creo que ahí se ponen en juego dos cosas, primero la construcción del conocimiento porque los proyectos, los temas, la articulación del saber con las reflexiones ahí hay una cuestión de construcción de saberes, de análisis y de reflexión y por otro lado cuando se les propone a ellos la cuestión de la comunicación, la construcción de la pieza comunicacional también supone poner en juego competencias u otras competencias que si bien nosotros siempre priorizamos esta cuestión de que ellos elijan que, como y a quien quieren comunicar, de a veces lo que les decimos es traten de poner en juego esto que Uds. ya saben, no ¿? Que ya aprendieron como ser la edición de un video, que es como lo más común, pero después lo que vamos notando es que ellos eligen por ejemplo la producción de un video y en la marcha nos damos cuenta que no siempre eligen porque saben editar un video, así que en el medio surgen estas cuestiones que otra pregunta tenía que ver con los imprevistos, en el medio surgen estas cuestiones dV: bueno ¿qué vamos a utilizar para editar el video? ¿saben editar un video? ¿Sirve lo que vamos a utilizar para editar este video que va a estar circulando por otros medios o plataformas? Todas esas cuestiones que a veces creemos que ellos saben y no necesariamente saben...

E: O incluso ellos mismos creen que saben...

V: O no saben, o bueno lo utilizan para hacer cosas que no tiene que ver con transmitir una pieza comunicacional con determinadas características y después se dan cuenta que a la hora de ponerlo en juego para transmitir un saber o un conocimiento que ellos producen por ejemplo en un proyecto de Comunicación de un Proyecto de Metodología de Investigación bueno se encuentran en el medio que tienen que saber resolver no necesariamente lo tecnológico sino la manera de comunicar, creo que se ponen en juego competencias que tienen que ver con lo estrictamente disciplinar como puede ser que el caso de Filosofía o el proyecto de Historia y otras competencias que no son propias de lo disciplinar pero que se ponen en juego a la hora de pensar la comunicación no ¿? O la expansión de una narrativa...

E: ¿Qué serían más o menos cuáles? ¿O cuales surgieron?

V: Bueno creo que en algún momento yo te había comentado que en el caso de las redes sociales se tensiona esto de disciplinar con las redes sociales y empezar a pensar de qué manera se construye un mensaje en las redes sociales o a hacia dónde van esos mensajes en las redes... porque si no es como que trasladan lo mismo que aprendieron o que producen en el proyecto tal cual lo trasladan a las redes y no funciona así o no va a funcionar de la manera que queremos en las redes.

E: Otra pregunta: ¿A que estrategia de aprendizajes ya sea formales o no formales utilizaron para promover estas competencias? No sé si recordas el detalle que hace Scolari en su libro que detalla todas las competencias en sí, no sé si tomaron algunas de estas o otras...

V: Las tenemos presentes, tal vez ahora no las recuerdo a todas, pero creo que Scolari habla de algunas cuestiones de la gestión con las redes sociales, otras con la producción de contenido multimedia, algunas de esas competencias por su puesto las tomamos en cuenta, esto que te decía lo formal o lo no formal, lo que a nosotros lo que por ahí nos pasa, esto que él señala como competencias que supuestamente los estudiantes tienen, él digamos hace como un mapeo de lo que los competencias que estos jóvenes tienen por fuera de la escuela... lo que a nosotros nos sucede es que encontramos muchas competencias, pero muchas no están. Entonces a partir de ahí, es empezar a trabajar esas competencias que a nosotros nos facilita mucho trabajar con la gente de Comunicación de la facultad, muchas veces son ellos lo que nos asisten para completar esto que falta o el equipo de Tecnología de la Comunicación y de Información de la escuela que también acompaña muchísimo esta tarea de gestionar esas competencias que se necesitan a la hora de producir, que se yo... por ejemplo en uno de los grupos de este año la idea era producir una página y generar desde ahí información e interacción con el resto, y no tenían ni idea como hacer una página y bueno, entonces ahí comenzar a gestionar esto...

E: Uds. llegaron hacer como una sistematización, a ver cuánto de lo que Uds pensaban se generó o no ¿? Porque creo que en la primera experiencia sí, pero en la segunda que está en práctica no...

V: Si, tenemos una sistematización de esto... Tenemos una intención de publicar la segunda (así como publicamos la primera), a ver en este sentido tenemos algo escrito sobre esta segunda experiencia, hemos hecho una sistematización de la segunda experiencia, de la primera y como se modifica la segunda, hemos hecho sistematización... algo de lo que hemos escrito lo vamos a presentar en un Congreso de Educación en Tandil a fin de año y mandamos una publicación a la revista de Educación de Frankfurt, que está en evaluación, bueno.. en eso estamos. Esperamos que algo de eso se pueda publicar en algún espacio.

E: bueno si llegan a publicar algo mándame que seguro me sirve.

Después si ¿Uds. Consideran que la NT diseñada contribuyó a la promoción de aprendizajes y al desarrollo de la multialfabetización (que esto es un poco el eje de mi tesis), entendiéndolo por ésta a la capacidad de interpretar de manera integral los discursos procedentes de diferentes medios y lenguajes? No sé si llegaron a hacer algún análisis de esto.

V: Nosotros al inicio del proyecto lo que le preguntamos a los estudiantes (al inicio del año) si ellos creían que lo que la escuela enseñaba tenía que redundar en algún beneficio o alguna utilidad por fuera de la escuela, y en general en ese inicio lo que ellos nos decían era lo que aprendían en la escuela no tenía nada que ver con lo que sucedía afuera, marcaban fuertemente esta cuestión del saber escolar o lo estrictamente escolar/disciplinar y otra cosa es lo que se exige o se espera afuera. Al cierre del proyecto, volvemos a preguntar acerca de esto, si ellos creían que lo que habían hecho en sus proyectos de investigación o en lo que habían hecho como pieza comunicacional era importante para la comunidad y ellos dicen que sí, que consideran que lo que habían producido verdaderamente había tenido un impacto por fuera de la escuela y que era interesante que lo que habían producido se conociera esto que ellos habían producido en la escuela. Entonces ahí notamos que un cambio, esta cuestión de lo que veníamos pensando que mucho de lo que pasa en la escuela queda en la escuela y que partir del proyecto se dan cuenta que mucho de lo que pasa en la escuela puede ser de interés para la comunidad, y está bueno que se ponga en diálogo con la comunidad y está bueno que la comunidad empiece a ver esto que ellos están produciendo en la escuela. Que no necesariamente tiene que ver con una pared que separa la comunidad de la escuela. Eso, por un lado.

Por otro lado, les preguntamos qué cuestiones o recomendaciones les había resultado interesante, ellos señalan que les pareció importante, interesante o novedoso esta cuestión de poder articular varias materias para pensar una producción. Esto sucede en 2017/2018, yo te contaba que recién este año se instaló fuertemente en la escuela esta cuestión de la BPN, interdisciplinarias de aulas, etc... nosotros lo trabajamos el año pasado cuando ellos en la única posibilidad que tenían de pensar la articulación era en el proyecto, ahora seguramente hay una cuestión de articular con otras materias entonces tienen muchos otros públicos que como se dieron desde el 2018. Esto señalan como positivo esta idea de ver el trabajo articulado entre otras materias, que una misma producción se pueda enriquecer, evaluar o articular desde múltiples disciplinas que era como para ellos novedoso. Otra cosa que señalaban era que habían aprendido a utilizar determinados programas para realizar videos, publicaciones o edición de fotos a partir del proyecto. Señalaban también como positivo la cuestión de proponer talleres para trabajar algunos temas, o sea salirse un poco del aula, con una dinámica distinta de la que se propone en el aula, en general las devoluciones fueron por ahí. También señalaban que la complejidad era otra, no es lo mismo que proponer esto que le proponemos que el hecho resolverlo en una evaluación y ya está, si no que ellos entendían que había sido más complejo. También nos señalaban que esto lo hemos revisado para este año, que nosotros lo que hicimos el año pasado es iniciar en marzo y terminar en noviembre y se les había hecho demasiado largo el proceso. Que eso también fue algo que nosotros pensamos, que por ahí tenemos un estudiante que no sostiene esos procesos tan largos y por ahí hay que fragmentar estas cuestiones de los proyectos. Este año lo revisamos y ahora miramos la cuestión de otra manera, si bien estamos trabajando en el eje, estamos trabajando en la cuestión de la articulación, la articulación y la producción de la narrativa transmedia en sí y los talleres los estamos pensando para el tercer trimestre, ellos van a llegar habiendo hecho un recorrido del eje, de las lecturas, de la propuesta de articulación, de cómo nos vamos sumando en las materias para enriquecer a ese eje, para pensar ese eje, pero la producción en si no la arrancamos en Marzo, o sea, los talleres específicos de la narrativa transmedia, si no que los estamos pensando para después de la presentación crítica.

E: O sea cuando ya están más cansados y se tiran más a vagos...

V: Exacto, sobre todo porque estamos hablando de un sexto año que por ejemplo esta semana es presentación de distintivos... entonces vos llegas y planteas algo y olvídate... Entonces nos dimos cuenta de que arrancar en marzo con la cuestión de la narrativa transmedia y los talleres se nos hizo difícil y como que en octubre se empezó a perder eso... entonces ahora lo que pensamos es trabajar específicamente en un trimestre, si bien hay una construcción que ellos vienen haciendo, o sea la construcción del eje se

viene haciendo, lo que nosotros planteamos para el tercer trimestre es la construcción de la narrativa transmedia.

E: Además porque entiendo que el laburo en las redes llega un momento que tenes participación, pero llega un momento que baja también un poco... no ¿?

V: Igualmente con el tema de las redes lo manejamos de la siguiente manera: que es que nosotros hay una semana que llamamos la semana en la que ponemos o damos a conocer la narrativa, en esa semana organizamos, por supuesto tenemos las producciones que tenemos en la página que pensamos para la difusión de la narrativa y en esa semana organizamos un cronograma de publicación, ellos publican atendiendo un cronograma sobre todo para que las publicaciones se hagan esa semana y no todas en un día o todas en un periodo, que haya alguien que esté atento a un cronograma donde se van a poner en las redes y ver qué pasa con esa circulación en las redes.

E: Perfecto, otra pregunta. ¿Cómo caracterizarían la implementación del proceso de diseño de la NT que llevaron a cabo?

V: Costo, fue intenso también. Bueno esto que te decía, requiere que uno se encuentre para armar los talleres en otros horarios fuera del aula.

E: Además, el tiempo que uno como docente tampoco tiene, excepto que pongo un tiempo extra fuera de lo curricular.

V: Siempre es el tiempo extra, cuesta porque necesariamente hay que estar dispuesto al tiempo extra por fuera del aula, entonces eso supone juntarse con el docente que sabe no va a tener problemas juntarse el sábado a la mañana para... cuesta porque además nosotros las propuestas, o sea, estamos en una escuela entonces se supone que mucho de esto se evalúa y la evaluación la hacemos de manera articulada, no es que evalúa la de Lengua una cosa, la de Historia otra y yo otra, si no que la producción se evalúa de manera conjunta, digamos cada una dice qué criterio va a tener en cuenta, pero esos criterios los ponemos en discusión los docentes que participamos, entonces eso necesariamente supone que si bien cada una mira la producción de manera particular hay un momento en que nos juntamos a evaluar y entonces eso nunca es la escuela, siempre es un sábado a la mañana, el viernes a la tarde, en definitiva cuando nos podemos juntar. Entonces eso ya es todo un desafío.

Después hay una cuestión que tiene que ver con que necesitamos que los equipos de conducción nos habiliten los espacios y los tiempos, si el equipo no nos habilita el espacio y el tiempo estamos al horno, por ejemplo, yo te contaba de la maratón transmedia y eso supuso toda la mañana alterar los tiempos del aula, porque esa mañana todos trabajamos en una actividad que no era la del aula, o sea, que si el equipo de conducción no nos habilita los espacios y los tiempos también estamos perdidos.

Y después hay otra dificultad que tiene que ver con lo estrictamente tecnológico, no tenemos conexión, los programas no nos anda, un montón de cuestiones que desde el punto de vista tecnológico no funcionan, entonces hay un montón de cosas que hay que solucionar sobre la marcha, porque las cosas que tienen previstas no funcionan, hay un montón de buena predisposición pero la realidad es otra... Se habla mucho de la necesidad de incorporar tecnología en las escuelas, pero las instituciones no están preparadas. Más allá de que yo trabajo en una institución céntrica, histórica de la ciudad en donde todo lo nuevo llega a esa escuela, está mucho mejor que otras, reconocemos eso, y los estudiantes tiene dispositivos, la PC, el celular, pero más allá de eso es super difícil, es sumamente difícil, porque bueno, la conexión falla, el programa no anda en la máquina, no es compatible con, para... etc.

E: Claro, porque además uno de a veces quiere innovar en las clases con cuestiones muy simples o muy mínimas, como con esto... pero no contás con los medios y/o los recursos como para hacerlo, es difícil

también romper con cierta monotonía o estructura de clase, porque es como que todavía no están pensadas para que uno como docente pueda hacerlo.

V: Exacto, y una de las patas que nosotros veíamos, es que Scolari ha hecho una experiencia con narrativa transmedia, pero lo que nosotros veíamos que él trabaja con Colegios....

E: Claro, él trabaja con colegas muy costa.... Jajaja (se reien).

V: Y aparte, su experiencia, seguramente la leíste, él selecciona algunos estudiantes, creo que son 17, a los mejores estudiantes, y nosotros en realidad creemos que la narrativa no es para los mejores estudiantes, sino que es para todos los estudiantes, o sea, las producciones no son las mejores, porque creemos que no apuntamos a que sean las mejores si no que apuntamos a que en ese proceso haya algo que se construya y que sea importante la construcción que hagan ellos. Que se yo, siempre nos reímos porque el Sócrates (minuto 58;32) tiene 20 mil defectos, si te lo pones a juzgar, pero bueno también romper con esto de que tenemos los docentes es que siempre mostramos lo mejor, si no que mostramos lo que ellos pudieron construir en ese proceso y año a año se irá puliendo, pero que bueno no necesariamente tiene que ser lo más lindo o lo mejor. Que trabajamos con dos cursos de casi 30 estudiantes, que cuando hacemos los maratones transmedia y los talleres se juntan 60 estudiantes trabajando, que no son los mejores si no que son todos. Entonces los resultados no son los más lindos para mostrar si no que son los resultados de ese proceso.

E: Pero esta bueno como dato esto de con qué población se escriben algunos artículos o se presentan y lo que en la práctica pasa cuando vos trabajas con realidades escolares totalmente diferentes y la idea es justamente abarcar a todos y no solamente a los mejores y cómo se llega a eso. Esta buenísima la experiencia y lo que les pasó a Uds.

Bien y con eso creo que ya me respondiste un poco a la siguiente pregunta, que es si existieron factores que posibilitaron el desarrollo de la narrativa transmedia diseñada que hicieron y cuáles.

V: Creo que algunas te dije, pero por ejemplo esto que el equipo de gestión nos apoyó porque de alguna manera es el que nos habilita los espacios, si ¿? Entonces el hecho de que nos apoyen en el proyecto nos va como abriendo espacios. A medida que el proyecto se consolida nos va abriendo más espacios, porque una cosa fue al principio, una cosa fue luego y otra cosa es este año, vamos habilitando más espacios a medida que se consolida. Y lo interesante de esto fue por ejemplo que al principio articulamos con Sócrates éramos dos docentes y Ezequiel que viene de Comunicación, en el segundo proyecto fuimos más docentes y en este proyecto ya sumamos más espacios, como que vamos viendo que año a año a medida que el proyecto se consolida se van sumando más espacios y esto enriquece también la producción de la narrativa, entonces eso es lo que nos parece interesante y otra cosa es que nosotros tratamos de articular con otra institución que es la universidad, bueno en principio fue con la facultad, este año tenemos una articulación con la universidad o sea que eso nos abre el juego un poco más y lo que estamos tratando es de ver este año es ver cómo le sacamos el jugo si se quiere a esa articulación con la universidad, que es una universidad muy importante...

E: ¿Qué universidad es?

V: La Universidad del centro de la provincia de Bs.As., que tiene facultades en Olavarría, en Tandil y en Azul y que tiene carreras como Medicina, Ingeniería, Humanidades, Sociales... Estamos tratando de ver de qué manera este año le sacamos más el jugo a esa articulación cuando comencemos con la producción de la narrativa. Y bueno esto no ¿? El trabajo articulado con otros docentes y/o otros espacios es fundamental, me parece que la narrativa no puede ser de un espacio, si no que la narrativa tiene que pensarse en cruce con todos los espacios que tengan ganas de sumarse y trabajar, por esto mismo no ¿?

Por esto decimos que la narrativa lo que busca es expandir y construir historias o esto de la expansión narrativa no puede darse en filosofía solamente, sino que hay que empezar a articular con otros espacios.

E: Bueno después la siguiente pregunta, ¿es si tuvieron que aplicar cambios en el diseño durante el proceso de creación como implementación de la narrativa? ¿Cuáles?

V: Bueno esto que te decía, arrancamos o ellos arrancaban proponiendo una cosa y en la marcha no funciona porque lo tecnológico se nos cae y entonces tenemos que pensar otra cosa, o bueno esto que estamos revisando de proyecto a proyecto que es de qué manera pensamos comunicar para que verdaderamente tenga una repercusión en la comunidad y entonces porque queremos una repercusión ¿? Porque entendemos que si el conocimiento es una construcción y lo importante de la ciencia que esto que te decía de pensar los talleres a partir de pensar que la ciencia no se difunden o los proyectos de investigación no se difunden si no que se comunican, esta idea de qué bueno que en la comunicación hay algo que me va a enriquecer, hay algo que voy a modificar, hay algo que voy a revisar de ese proceso que hice en la producción de historia o en el proyecto de investigación o con literatura que viene a enriquecer una construcción que hicimos.

Por eso creemos que hay que fortalecer esto de qué manera la comunidad va a interactuar con esto que nosotros ponemos en circulación.

E: Bien, entonces a grandes rasgos los cambios tuvieron que ver con la forma de comunicación ¿?

V: Exacto, para generar estas cuestiones de expansión de la narrativa.

E: O sea, ¿desde las estrategias y desde las plataformas o desde la forma de comunicarlo también?

V: Me parece que desde las estrategias, sobre todo, esto que te decía, bueno si yo pienso que comunicar involucra solamente a las cuestiones de las tecnologías de la información o de la comunicación, entonces eso acota la posibilidad de... a ver es una forma de comunicar pero no debería ser la única, tenemos que pensar en otras cuestiones o en otras formas fuera de la escuela, y no estrictamente lo digital o las plataformas digitales, si no que necesitamos pensar otras formas o movidas hacia afuera, inclusive yo te había dicho que había tenido más repercusión el banderazo que las redes sociales...

E: Que eso es algo que surgió justamente de la marcha de lo que vieron no ¿?

V: Claro... que tuvo que ver con un taller dentro del proyecto. Es decir, dentro de un proyecto uno de los talleres tenía que ver con la producción de banderas y esas banderas hacia afuera de la comunidad, no fue por fuera del proyecto, si no que fue por dentro del proyecto... pero nos hizo pensar eso...

E: Creo que esto ya me lo comentaste, pero por las dudas lo menciono nuevamente, ¿surgieron problemas durante el proceso de diseño de la NT?

V: Bueno esto que te decía, fundamentalmente lo tecnológico... después otras cuestiones que los estudiantes sentían que les había parecido un poco largo el proceso, que querían acortar los tiempos, acortar el tiempo de la producción de la narrativa, no para todo el año si no para un momento específico.

Y otra cuestión que no se si tiene que ver con esto, si no....

... No puedo publicar en las redes como si estuviera haciendo una evaluación en la escuela o el contenido requiere que resignificar o pensarlo en función de la red social que estoy utilizando, o en el video decidir si es una pieza comunicacional no es que voy a contar lo que investigue si no que voy a tener que pensar esa pieza comunicacional, resignificar lo que hice no ¿?...

E: Y ahí es donde creo que el equipo de comunicación de la facultad tal vez seguro que les ayudó porque también ellos manejan otro tipo y de lo escolar estamos muy acostumbrados a un tipo de comunicación que a los docentes mismo nos cuesta romper con esas estructuras...

V: Exacto, por eso trabajar con Comunicadores nos facilita esto de, bueno si vamos a armar piezas comunicacionales, si la idea es generar la expansión por fuera de la escuela, bueno todo esto que se pone en juego en la pieza comunicacional, que no necesariamente es replicar lo que hice para una materia o en una lectura, no es replicar si no es ver que quiero comunicar, a quien quiero comunicar, para qué quiero comunicar, y eso es lo que se pone en juego y ahí hay toda una dificultad, bueno que es como vos decís de romper con la estructura del examen, el texto de la escuela....

E: No, y ya viene con cambios que tiene que incorporarse darse desde la formación de los docentes, desde la formación hay que romper con muchas estructuras... los docentes más jóvenes que se formen tal vez vengan diferentes, pero en las escuelas cuesta mucho porque hay cuestiones muy naturalizadas y vos quieres con una actividad pretender romper un montón de cosas cuando hay otros pilares muy fuertes y arraigados que es muy difícil.

V: Exacto, inclusive los propios estudiantes sacarlos a ellos del formato y su rutina... vienen formateados con toda esa lógica...

E: Exacto... es muy loco como ellos se acostumbran a lo escolar...

V: Como vienen formateados por toda esa lógica, sacarlos muchas veces implica resistencia...

1) Las devoluciones al final que yo te decía fueron positivas, pero la realidad es que en el proceso a veces.....

Bueno, eso rompe con esa lógica que a veces creemos que es de los docentes solamente y que es de los docentes, pero es de los estudiantes también, y que como ellos funcionan muy bien dentro de esa lógica porque ya saben que tienen que hacer, cuando uno los saca de esa lógica...

E: Yo creo que es porque se sienten cómodos también, porque uno se siente cómodo ahí...

V: Exacto... es la comodidad de hacer siempre lo mismo.

3. Anexos III: Sitios web de los proyectos

N°	Experiencia	Acceso al sitio web
1	#Orson80	Proyecto Educativo Transmedia
2	Si Sócrates viviera.	Narrativa Transmedia Si Sócrates Viviera
3	Juventudes y la construcción de lo público	Narrativa Transmedia Pedagógica: INICIO
4	La guarida del Tigre	La Guarida del Tigre Transmedia educativo del Portal @prender - Entre Ríos
5	El hombre codificado	El hombre codificado
6	Ultimátum	Narrativa Transmedia Ultimátum

4. Anexo III: Fuentes documental revisada

Año	Tipo / categoría	Autor/es	Experiencia	Nombre del documento	Descripción	Enlace de acceso
2018	Artículo publicado en revista Comunicación y Sociedad, 33, septiembre-diciembre, 2018, pp. 223-247	Francisco Albarello e Ivana Mihal	#Orson80	Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa	Analiza la experiencia pedagógica #Orson80, una propuesta de narrativa transmedia educativa que se inserta en la currícula escolar y que a la vez genera producciones que exceden las paredes del aula.	Ver aquí .
2018	Artículo publicado en la revista Comunicación Y Sociedad, (33), pp. 203-222.	Exequiel Alonso y Viviana Alejandra Murgia	Si Sócrates viviera.	Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina	Presenta la experiencia de una narrativa transmedia del ciclo 2017 en la Escuela de Educación Secundaria N° 10 de Olavarría.	Ver aquí .
2018	Ponencia sobre el avances de la experiencia.	Exequiel Alonso y Viviana Alejandra Murgia	Juventudes y la construcción de lo público.	Educación en Ciencias Sociales con Narrativas Transmedia. Experiencia en una Escuela Secundaria de Olavarría	Presenta los avances del proyecto educativo del ciclo 2018 de la Escuela de Secundaria N° 10 de la ciudad de Olavarría.	Ver aquí .

2020	Publicación en revista Propuesta Educativa, 29(53), pp. 99 a 112.	Exequiel Alonso y Viviana Alejandra Murgia	Si Sócrates Viviera” y “Juventudes y la construcción de lo público.	Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula”.	El artículo analiza la inclusión de la "Narrativas transmedia pedagógicas" a partir del estudio de ambas experiencias.	Ver aquí .
2020	Artículo publicado en el Observatorio de Políticas Educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.	Andrea P. Raminger – FCEDU UNER.	La guardia del Tigre.	Seguimiento y evaluación del proyecto transmedia educativo “La guardia del Tigre”.	Breve descripción de los datos obtenidos sobre el proyecto con ejes de análisis derivados del proceso de seguimiento y evaluación del proyecto.	Ver aquí .
2019	Artículo publicado en LinkedIn	Betina Lippenholtz	El hombre codificado.	#ElHombreCodificado. Un proyecto transmedia	Análisis y reflexión sobre el proyecto.	Ver aquí .
2019	Artículo publicado en el blog: Documotion de Betina Lippenholtz	Betina Lippenholtz	El hombre codificado.	Transmedia y un proyecto que se las trae	Análisis y reflexión sobre el proyecto.	Ver aquí .
2019	Publicación alojada en el sitio web del proyecto	Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía	Ultimátum	Experiencia Ultimátum para docentes.	Descripción del proyecto destinada a docentes.	Ver aquí .

		a, CITEP, de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.				
2019	Ponencia en el 8° seminario internacional RUEDA 2019. 7 y 8 de octubre de 2019. Universidad Nacional de Jujuy. http://seminariorueda.unju.edu.ar	Silvia Andreoli y Lucía Gladko	Ultimátum	La experiencia de Ultimátum, un juego de realidad alternativa Dinámicas lúdicas, estrategias transmedia y ciberactivismo para la exploración de textos académicos.	Fundamentos teóricos de la experiencia Ultimátum. Un juego transmedia de realidad alternativa desarrollado por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la Universidad de Buenos Aires (UBA).	Ver aquí .

5. Anexo IV: Análisis entrevistas, sitios web y fuente documental

Entrevistas analizadas. Categorías y subcategorías

En la siguiente tabla mostramos las categorías que fueron emergiendo en el análisis de las entrevistas, a partir de las mismas se desprenden una serie de subcategorías. Finalmente, se incluyen descripciones que amplían estas categorías y permiten comprenderlas en mayor detalle.

Tabla 2: Categoría y subcategorías del análisis de entrevistas (de elaboración propia)

Análisis Entrevistas		
Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Caracterización de las experiencias	Narrativas transmedia y educación Narrar historias y potenciar universos narrativos Integración del aula con el afuera Interacción entre lo formal y no formal Inmersión: relación entre lo real y ficcional Expansiones y circulación del saber y las producciones Vinculación con otros espacios / instituciones / comunidad. Producción y co-creación de los estudiantes / participantes Cultura participativa	Experiencia lúdica - propuesta inmersiva - inmersión Construir un relato basado en lo ficcional o la historia que puedas ser inmersivo y expandido Un modo de ver el aula, el rol docente y el del alumno Vinculación entre materias / instituciones y comunidad Acompañar una experiencia áulica Diálogo con la comunidad Ampliación del espacio escolar Trascender el espacio del aula Inclusión de la tecnología digital en el aula /potencial de las TIC Construcción de ciudadanía digital Alfabetización transmedia Vinculación / puente entre juego y realidad Articulación de diferentes contextos (áulico, escolar, comunitario)

<p>Decisiones de diseño implementadas</p>	<p>-Historia / mundo narrativo / contenido / curricular -Audiencias / destinatarios / participación / Plataformas y medios / mediático / tecnológico -Estrategias / competencias / consignas / actividades / productos</p>	<p>Interacción / vinculación entre materias / instituciones / grupos / comunidad Guión transmedia Articulación y comunicación con la comunidad Arquitecturas de anticipación Expansión / interacción</p> <p>Estudiantes y comunidad educativa Participantes externos Consumidores / Prosumidores - participación - colaboración - creación Juego de roles / simulación Juego / Experiencias lúdicas y alternativas</p> <p>Expansiones por diversidad de canales, medios y plataformas Redes sociales (Twitter, Instagram, Facebook) / Apps / web Mapa transmedia</p> <p>Actividades / consignas Creación de piezas comunicacionales Cursos / Talleres / webisodios / editatón</p> <p>Competencias: -Promover la exploración de textos académicos / disciplinar / contenidos -Uso y aplicación de redes sociales -Producción de textos escritos -Trabajo colaborativo -Análisis crítico y reflexivo sobre textos -Construcción de piezas comunicacionales - Producción de contenido multimedia -Competencias de contenido, comunicacionales y tecnológicas -Competencias tecnológicas</p> <p>Estrategias de aprendizaje: -Actividades individuales, grupales y coproducción -Producir generar una página web -Actividades de producción usando redes sociales -Actividades lúdicas: inversión, acción y decisión -Talleres / cursos -Actividades áulicas (exposición, estudio de</p>
--	--	--

		casos, etc.)
--	--	--------------

Promoción de aprendizaje vinculado a la multialfabetización	Estrategias de aprendizaje y Competencias a desarrollar Cultura participativa y aprendizajes Transmedialidad y Multimedialidad Aprendizaje en medios y usos digitales Creación colectiva / participativa Aprendizajes orientados a lo disciplinar y orientados a los mediático Aprendizaje dentro y fuera de la escuela Aporte desde la Alfabetización / la participación como alfabetización Alfabetización transmedia y nuevas alfabetizaciones Tensión entre ambientes mediáticos y tecnológicos con ambientes educativos y de aprendizaje Alfabetización mediática Falta de sistematización de los aprendizajes	Aprendizajes formales y no formales / dentro y fuera de la escuela Diferentes tipos de aprendizajes: -Aprendizaje ubicuo -Aprendizaje entre pares o colaborativo -Aprendizaje en red Estrategias de aprendizaje: - construcción colaborativa, webisodios, curso, talleres, actividades, productos Construcción y coproducción de los participantes / Construcción de narrativas transmedia Juego / realidad alternativa / propuestas inmersivas
--	--	--

Sitios web analizados. Categorías y subcategorías

En la siguiente tabla mostramos las categorías que fueron emergiendo en el análisis de los sitios web, a partir de las mismas se desprenden una serie de subcategorías. Finalmente, se incluyen descripciones que amplían estas categorías y permiten comprenderlas en mayor detalle.

Tabla 3: Categoría y subcategorías del análisis de los sitios web (de elaboración propia)

Análisis Sitios web		
Dimensiones	Categorías	Subcategorías

Estructura de página web	<p>Estructura general de los sitios web:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Página principal / home - Fundamentación y Objetivos del proyecto - Ejes o etapas de trabajo - Actividades - Recursos y plataformas - Galería de imágenes, producciones, mapa transmedia o enlaces de interés - Contacto 	<ul style="list-style-type: none"> - Página principal: descripción del sitio, información general, imágenes, vídeos, texto, etc. - Fundamentación y objetivos del proyecto: enumeración de los principales propósitos de los proyectos. - Ejes o etapas de trabajo: - Actividades varias de participación y creación, difusión de piezas comunicacionales y producciones varias realizadas. - Recursos y plataformas: explicación de las principales plataformas utilizadas, exposición de mapas transmedia. - Galería de imágenes, producciones, mapa transmedia o enlaces de interés - Contacto: datos institucionales o de los referentes
Fundamentación	<p>Generar propuestas formativas disruptivas</p> <p>Favorecer procesos de co-diseño que promuevan aprendizajes auténticos</p> <p>Recuperar / promover la creatividad / producción de los alumnos / docentes o destinatarios</p> <p>Pensar al usuario como productor activo y crítico</p> <p>Integración de las TIC en los contenidos disciplinares de las escuelas</p> <p>Favorecer el diálogo entre: los saberes los estudiantes, la escuela y la comunidad</p>	<p>Actividades áulicas poco creativas o que no recuperan los saberes de la cotidianeidad.</p> <p>Usar las NT en materias de ciencias sociales</p> <p>Que los usuarios (o fans) sean parte de la historia</p> <p>Usar diferentes tecnologías de la información y la comunicación, para crear Narrativas Transmedia</p> <p>Crear narrativas transmedia como recurso didáctico que atienda a la inclusión de herramientas digitales y a la resignificación de contenidos</p> <p>Promover el diálogo, la interrogación y la reflexión sobre de la realidad</p> <p>Recuperar saberes previos de los alumnos o destinatarios de las narrativas</p> <p>Otorgar protagonismo y visibilidad a la voz de los alumnos, sus intereses y habilidades</p> <p>Reflexionar / modificar la mirada sobre la práctica de enseñanza</p> <p>La rigidez del formato áulico</p> <p>Impulso o promoción de equipos docentes interdisciplinarios</p> <p>Promover experiencias creativas por parte de los docentes</p> <p>Narrar una historia utilizando tecnologías de la información y la comunicación</p>

Objetivos	<p>Generar un proyecto colectivo</p> <p>Favorecer procesos de co-diseño</p> <p>Promover aprendizajes auténticos</p> <p>Abrir la escuela a la comunidad y que la comunidad entre a la escuela.</p> <p>Desarrollar competencias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación</p> <p>Desarrollar nuevas habilidades que permitan la expansión de los contenidos trabajados en clase, a otros actores de la comunidad</p> <p>Promover la inmersión entre lo real y ficcional</p>	<p>Elaboración de expresiones narrativas y artísticas</p> <p>negociar significados</p> <p>Reflexión impacto en lo cotidiano y prácticas tecnológicas</p> <p>Favorecer espacios de diálogo colaborativo</p> <p>articular los contenidos de la materia Filosofía de sexto año de la Escuela Secundaria y la producción de narrativas transmedia.</p> <p>Integrar la realidad y la ficción: inmersión</p> <p>Co-diseño entre instituciones o equipos disciplinarios</p>
Destinatarios	Alumnos nivel secundario y superior, y comunidad en general	Diversos grados del nivel secundario, terciario y comunidad
Ejes de trabajo	<p>Seleccionar hechos, acontecimientos, ficciones o personajes de la historia para construir un relato</p> <p>Presentar personajes ficticiales que cumplen una determinada consigna o rol</p> <p>Actividades que integren tecnologías y su impacto.</p> <p>Relatos narrativos y/o actividades que integren la realidad y la ficción.</p>	<p>Selección de personajes o eventos de la historia y utilizarlos como argumento para analizar una historia.</p> <p>Crear acontecimientos o historias ficticiales para trabajar problemáticas o temáticas curriculares.</p> <p>Invitar a expertos en contenidos para realizar aportes o reflexiones.</p>
Actividades	<p>Actividades creativas, interactivas, integran juegos, desafíos, uso y creación con tecnologías</p> <p>Investigación, creación y reflexión, No contemplan un orden</p> <p>Son tanto presencial, en territorio, de recolección de información o bien virtuales</p> <p>Son individuales o colectivas</p>	<p>Tareas de expansión, inmersión y creación de nuevos productos utilizando variedad de recursos expresivos</p> <p>Creación de piezas comunicacionales específicas</p> <p>Trabajar sobre problemáticas y temáticas</p> <p>Tareas utilizando redes sociales</p> <p>Lectura de artículos y reflexión sobre videos</p> <p>Elaboración de textos y/o relatos originales y creativos</p> <p>Actividades que integren el desarrollo de competencias digitales</p>
Entorno tecnológico	<p>Plataformas: campus virtuales /sitio web de las experiencias</p> <p>Redes sociales: Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, etc.</p>	<p>Creación y desarrollo de sitio web de los proyectos</p> <p>Manejo y uso de campus virtuales</p> <p>Publicaciones en redes sociales</p> <p>Uso y creación de recursos en redes sociales</p> <p>Espacio para subir y difundir actividades</p> <p>Creación de recursos en diferentes formatos</p>

Estética del sitio	Experiencia estética representada de diversos formatos y lenguajes de comunicación y representación (visual, textual, artístico)	Utilizaciones de diversidad de lenguajes y formatos (texto, imagen, video) Estética visual relacionada al proyecto, desde el uso de las imágenes, colores, textos, etc.
Cronograma	Duración en semanas de trabajo o actividades	Duración semanal según cronograma escolar o cursos o talleres
Equipo desarrollador	Docentes Equipos interdisciplinarios Escuelas Universidades Portales educativos	Equipos docentes de diversas materias curriculares Profesionales de la educación en articulación con universidades Profesionales independientes colaboradores de la propuesta según temática o consigna.

Fuente documental analizada. Categorías y subcategorías

En la siguiente tabla mostramos las categorías que fueron emergiendo en el análisis de la fuente documental, a partir de las mismas se desprenden una serie de subcategorías. Finalmente, se incluyen descripciones que amplían estas categorías y permiten comprenderlas en mayor detalle.

Tabla 4: Categoría y subcategorías del análisis de la fuente documental (de elaboración propia)

Análisis documentación		
Dimensiones	Categorías	Subcategorías

<p>Caracterización de las experiencias desde el enfoque del diseño</p>	<p>Diseño enfocado en: trama narrativa, trama mediática y trama didáctica Narrativas transmedia dentro y fuera del aula Articulación de ejes complementarios: interdisciplinario y curricular Producciones y coproducciones dentro y fuera del aula Expansión transmedia Creación de nuevos productos y conocimientos Cultura participativa</p>	<p>Elección del universo narrativo o temático / historias transmediales Texto, evento o problema de base / Guion narrativo o transmedia Escenarios ficticios para el desarrollo de roles Expansión del universo narrativo Diversidad de textos y discursos Ejes y etapas de trabajo Trabajo cooperativo Recursos simbólicos, humanos y digitales Plataforma, lenguajes y medios utilizados Diferentes formatos y espacios Participantes externos e internos Expandir una historia por diferentes medios y lenguajes de comunicación Diseño de consignas y actividades de trabajo Operaciones cognitivas y competencias Competencias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC. Estrategias de enseñanza Actividades por niveles Actividades centradas en lo lúdico / juego Actividades grupales e individuales Abordaje temático de las propuestas Producción de piezas comunicacionales Uso de las herramientas digitales Articulación de diferentes contextos (áulico, escolar, comunidad) Niveles y modos de expansión de las Narrativas transmedia pedagógicas</p>
<p>Conceptos claves</p>	<p>Narrativas transmedia y Educación Aprendizajes vinculados a los formal y no formal Alfabetización tradicional vs Alfabetismo transmedia Alfabetización mediática Alfabetización digital Transformaciones en los procesos de alfabetización Cultura participativa Educación secundaria y superior Multidisciplinariedad Interfaz / interacción Expansiones</p>	<p>Trabajo dentro y fuera del aula Transmedialidad Construir colaborativamente Generación de actividades basadas en la problematización, la toma de decisiones y la producción o resolución Uso y producción desde redes y plataformas sociales Cambio en las prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicionales Producción y coproducción de alumnos, docentes y comunidad Participación activa Expansión / escalabilidad y circulación de saberes y producciones Nuevas formas de comunicarnos</p>

Conclusiones arribadas	<p>El sentido de las Transmedia en educación</p> <p>Creación de narrativas transmedia pedagógicas</p> <p>Propuestas participativas y colectivas</p> <p>Reformulación de roles escolares</p> <p>Transmedia como alternativa de aprendizaje</p> <p>Diseño de propuestas disruptivas</p> <p>Prácticas pedagógicas diversificadas</p> <p>NT como vehículo para visualizar y circular saberes y producciones</p> <p>Alumnos en carácter de productores</p> <p>Lógica colaborativa de las NT</p> <p>Alfabetización transmedia</p> <p>Aprendizaje colaborativo</p> <p>Experiencias pedagógicas significativas</p> <p>Cultura participativa</p> <p>Cultura digital / ciudadanía digital</p> <p>Desarrollo de nuevas interfases / interacciones</p> <p>Problematización sobre los modos y formas de las expansiones</p>	<p>Reflexionar y revisar el rol del docente, el alumno y la comunidad</p> <p>Revisar prácticas escolares</p> <p>Deslocalizar los nodos tradicionales de autoridad y poder</p> <p>Acceder al saber en clave de producción y no de recepción de conocimientos</p> <p>Roles híbridos de productor-consumidor de conocimiento</p> <p>Yuxtaposición de lenguajes y estrategias creativa</p> <p>Colaboración entre alumnos, docentes y comunidad</p> <p>Aproximar saberes extraescolares de los alumnos al ámbito escolar y vs.</p> <p>Vínculo entre las competencias transmedia y los saberes escolares</p> <p>Recuperar saberes cotidianos</p> <p>Expansión de historias</p> <p>Diálogo entre la escuela y la comunidad</p> <p>Trasciende la frontera del aula como espacio físico</p> <p>Ruptura de los tiempos escolares tradicionales</p> <p>Interpelar la estructura disciplinar del conocimiento escolar</p>
Temporalidad	<p>Generalmente, al finalizar la experiencia</p>	<p>En algunos casos la documentación se produce durante el proceso de desarrollo de la experiencia, pero en la mayoría la documentación es producida al final de la etapa de implementación.</p>
Intencionalidad	<p>Pedagógica y comunicacional</p>	<p>Como aplicación o evaluación diseño pedagógico de la experiencia</p>