

Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula

Transmedia Pedagogical Narrative: Stages, Contexts and Dimensions for its Inclusion in the Classroom

EXEQUIEL ALONSO*

UNICEN

VIVIANA ALEJANDRA MURGIA**

UNICEN

Resumen:

En el artículo nos propusimos analizar la inclusión de la "Narrativas transmedia pedagógicas" y caracterizarlas a partir del estudio de dos experiencias en escuelas secundarias en Argentina en 2017 y 2018. Para el análisis adoptamos una metodología de investigación de tipo cualitativa, basada en técnicas de recolección y producción de datos: entrevistas, observación de las prácticas áulicas, análisis de documentos y revisión de bibliografía. El hallazgo principal del trabajo fue partir de las experiencias en las escuelas para abordar tres contextos (institucional, áulico y de la comunidad), y las dimensiones principales en las que debería reflexionar un docente para implementar la narrativa transmedia como estrategia de enseñanza y aprendizaje. En las conclusiones problematizamos el propósito de crear narrativas transmedia, poniendo en discusión la idea de que la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) implica necesariamente una mejora en el proceso educativo, sin reflexionar en profundidad sobre el potencial que tienen estas narrativas para favorecer: el aprendizaje significativo; el desarrollo de habilidades de la cultura digital y el alfabetismo transmedia; y el recupero de aprendizajes informales de los estudiantes y las intervenciones en la comunidad, a partir de la formulación de problemas de la realidad y la afirmación del rol político de la educación.

Palabras clave: Narrativa transmedia pedagógica – Educación con TIC – Educación secundaria – Comunidad – Alfabetismo transmedia

Abstract:

In this article we set out to analyze the inclusion of "Transmedia pedagogical narratives" and characterize them from the study of two experiences in secondary schools in Argentina in 2017 and 2018. For this analysis we adopted a qualitative research methodology, based on collection and production techniques of data: interviews, observation of classroom practices, analysis of documents and review of bibliography. The main finding of this work was to start from the experiences in schools to address three contexts (institutional, classroom and community), and the main dimensions in which a teacher should reflect to implement the transmedia narrative as a teaching and learning strategy. In the conclusions we problematize the purpose of creating transmedia narratives, putting into discussion the idea that the inclusion of ICT necessarily implies an improvement in the educational process, without reflecting in depth on the potential of these narratives to favor meaningful learning; the development of digital culture skills and transmedia literacy; the recovery of informal learning of students and interventions in the community, from the formulation of problems of reality and the affirmation of the political role of education.

Keywords: Pedagogical transmedia narrative – Education with ICT – High School – Community – Transmedia literacy

Recibido el 8 de septiembre de 2019 | Aceptado el 15 de abril de 2020

Alonso, E. y Murgia, V. A. (2020) "Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula", *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 99 a 112.

Artículos

Jóvenes investigadores

99

Introducción

El artículo presenta dimensiones de las “Narrativas transmedia pedagógicas”, en tanto aporte metodológico para su transferencia en proyectos escolares. Nos valemos de autores de diferentes campos disciplinares, con mayor énfasis en el pedagógico y comunicacional, que nos permiten analizar dos estudios de casos realizados en escuelas públicas de la ciudad de Olavarría, Buenos Aires, Argentina.

Esta preocupación por investigar los efectos de los medios no es nueva, de hecho el estudio del cruce entre educación, comunicación y tecnologías dejó una prolífica cantidad de conceptos que podemos pensar como punto de partida para el trabajo. De la Fuente Prieto, Lacasa Díaz y Martínez-Borda (2019) presentan un listado de conceptos que dan cuenta de esta preocupación: “alfabetización mediática” (Buckingham, 2004); “nuevas alfabetizaciones” (Jenkins, 2009); “multialfabetizaciones” (Gee, 2012); “competencia mediática” (Ferrés, 2012); “alfabetización informacional” (Wilson *et al.*, 2013); “alfabetismo transmedia” (Scolari, 2018). Si bien todos estos autores comparten la preocupación por abordar el fenómeno mediático desde la escuela, no todos recuperan aquello que sucede en los contextos de los estudiantes, que comprenden tanto sus competencias como las estrategias de aprendizaje que utilizan. Coincidimos con Winocur Iparraguirre, Gutiérrez y Barreneche (2018) en que los estudios acerca de la relación de los jóvenes con los medios, por fuera de la escuela, estuvieron circunscritos a otras disciplinas, y *“pocas veces el campo educativo encontraba razones válidas para ocuparse de ellos, salvo que perturbaran el normal desenvolvimiento de las actividades escolares”* (Winocur *et al.*, 2018: 171). Por tal motivo nos parece valiosa la propuesta de estudiar los “alfabetismos transmedia” de Scolari (2018) que, al recuperar a Buckingham (1993), define como un enfoque centrado en la producción, que promueve la participación activa de los estudiantes, recupera sus competencias en el amplio espectro de la cultura y la comunicación y no se limita solo a educar para contrarrestar los efectos negativos de los medios o las tecnologías. De acuerdo a Scolari,

“el alfabetismo transmedia se podría entender como una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas” (2018: 17).

Ahora bien, ¿cómo podemos pensar el alfabetismo transmedia en la escuela? ¿Qué aporta el concepto que el resto no? En principio, consideramos que el alfabetismo transmedia recupera el potencial de este tipo de narrativas, que hacen posible expandir una historia por diferentes medios y lenguajes de comunicación (sean estos analógicos o digitales) constituyendo un mundo narrativo en el cual cada fragmento amplía y brinda más detalles sobre los hechos que se están narrando, contemplando como necesaria la participación de la audiencia para ampliar dicha historia con nuevas producciones (Jenkins, 2008; Scolari, 2013). La creación de narrativas transmedia en el aula, además, permite pensar en las competencias transmedia: *“una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de contenidos en medios digitales interactivos”* (Scolari, 2018: 19). Hablar de alfabetismo y no de alfabetización, consiste para los investigadores Rodríguez y Manuel (2018) en un acierto teórico metodológico, dado que uno de los problemas del uso del concepto alfabetización mediática es que *“cruza diferentes dimensiones de acción, lo que hace muy complicado cuantificarle, especialmente cuando se asocia a la práctica estandarizada, planificada y evaluable conocida en la educación institucionalizada”* (Rodríguez y Manuel, 2018: 438). En suma, para Scolari, Rodríguez y Masanet un proceso de enseñanza-aprendizaje transmedia debería ser:

“Un proceso de aprendizaje donde la narrativa –ya sea el viaje de Cristóbal Colón, la fotosíntesis o la fórmula de la superficie de la esfera– se trabaje en el aula a través de diferentes lenguajes y soportes mediáticos; por otra parte, un proceso de aprendizaje transmedia debería darle relevancia a la producción de contenidos a cargo de los estudiantes” (2019: 3).

En sintonía con la definición presentada, en trabajos anteriores propusimos hablar de “Narrativas transmedia pedagógicas” (Alonso y Murgia, 2018) como una posibilidad para favorecer el alfabetismo transmedia en la escuela y, además, como un modo de diferenciar las características particulares que asumen este tipo de narrativas, cuando se piensan solo a los fines de implementar una estrategia de enseñanza y aprendizaje:

“Si tuviéramos que pensar en la fórmula que dio como resultado la narrativa transmedia realizada, podríamos decir que primero se definieron propósitos educativos (PE), que contribuyeron a la realización del guión transmedia por parte de especialistas externos, docentes y estudiantes en las clases de las materias de Filosofía y Lengua y Literatura. Luego se crearon contenidos generados por los estudiantes (CGE) y por último se difundieron las producciones con el objetivo de favorecer la cultura participativa de los ciudadanos (CPC). Atendiendo a estos procesos tal vez sería más preciso hablar de Narrativa Transmedia Pedagógica (NTP) para distinguirla de otro tipo de narrativas que se plantean propósitos diferentes” (Alonso y Murgia, 2018: 218).

En particular nos interesa explicitar qué entendemos por la inclusión de la tecnología digital en el aula para no caer en postulados tecnocentristas que atribuyen a la innovación tecnológica (en este caso de producción de piezas de comunicación digital) la responsabilidad de la enseñanza y obturan el debate que consideramos central: si hay o no aprendizajes antes, durante y después del desarrollo de la inclusión de las tecnologías, en este caso para elaborar una narrativa transmedia pedagógica. En este sentido, coincidimos con las conclusiones de la revisión del uso del concepto de alfabetización transmedia en artículos científicos que realizaron González-Martínez, Serrat-Sellabona, Estebanell-MinGuell, Rostan-Sánchez y Esteban-Guitart (2018). Los autores, luego de una exhaustiva investigación afirman que la alfabetización transmedia:

“Es el pasaporte al aprovechamiento de las plataformas mediáticas de modo masivo e intensivo, como escenarios óptimos para el aprendizaje en comunidad (Pence, 2012). Un aprendizaje centrado en el contenido y en el contexto, y no en la tecnología (Grandío-Pérez, 2016) y, a la vez, una forma de combatir las múltiples brechas digitales que puede acarrear la cultura participativa en los illiterates (Alper, 2013)” (González-Martínez et al., 2018: 33).

En este artículo, nos proponemos caracterizar las “Narrativas transmedia pedagógicas”, para precisar las dimensiones que se podrían pensar previo a su inclusión en la escuela y con el objetivo de favorecer el alfabetismo transmedia. Para ello sostenemos que es importante pensar en los contextos que se vinculan al momento de incluir narrativas transmedia en el aula, en particular la articulación clave con 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 (definición de problemáticas, temas prioritarios e intereses comunitarios, vínculo estratégico escuela y sociedad, preocupación de los jóvenes y motivaciones particulares).

Marco metodológico

Las dos experiencias que se analizan fueron realizadas en la Escuela de Educación Secundaria N° 10 (EES N° 10) "José Manuel Estrada" de la ciudad de Olavarría, Buenos Aires, Argentina. La primera se denominó "Si Sócrates viviera, Narrativa transmedia y Filosofía" llevada a cabo en el ciclo lectivo del año 2017, de agosto a diciembre y la segunda se llamó "Juventudes y construcción de lo público" realizada de marzo a diciembre de 2018. La EES N° 10 está ubicada en el centro de la ciudad, es pública (no arancelada) y tiene una matrícula aproximada de mil estudiantes, que en cuarto, quinto y sexto año de nivel secundario se agrupan de acuerdo a las siguientes orientaciones curriculares: ciencias sociales, ciencias naturales y literatura. El proyecto articuló el trabajo de cincuenta estudiantes en 2017 y cincuenta y cuatro estudiantes en 2018, y en ambos casos 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 entre la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN) y la EES N° 10.

Para analizar ambas experiencias, propusimos como técnicas de recolección y producción de datos la observación participante, entrevistas estructuradas y revisión de bibliografía. Al momento de definir qué observar y cómo sistematizarlo, se adoptó lo que Gregorio Rodríguez Gómez citado en Álvares-Gayou Jurgenson (2003) define como un "sistema de observación categorial", dado que "se trata de observar determinados fenómenos preestablecidos por las mismas preguntas de investigación" (2003: 105). Es decir, se recolectó información de los intercambios, debates y prácticas que tienen lugar en cada clase, taller y espacio de producción de la narrativa transmedia. En cuanto a las entrevistas estructuradas, fueron dirigidas a la totalidad de los estudiantes que formaron parte del proyecto, por medio de dos cuestionarios que se entregaron de manera escrita antes y después de la producción de la narrativa transmedia. Tanto el momento de registrar las observaciones, como las decisiones en relación a qué preguntas incluir en los cuestionarios, se definieron a partir de dos planos que nos interesan analizar: vínculo entre las competencias transmedia y los saberes escolares y diálogo entre la escuela y la comunidad. Las preguntas de las entrevistas fueron respondidas en clase, y apuntaban a relevar específicamente: a) si la narrativa transmedia les había posibilitado construir conocimientos nuevos y b) si el vínculo con las problemáticas de la comunidad había resultado significativo en relación a los contenidos curriculares vistos.

En cuanto a los talleres, se realizaron en tres oportunidades en el proyecto del año 2017 y en cinco oportunidades en el año 2018. Los mismos tuvieron un doble objetivo, por un lado, permitieron abordar contenidos específicos y necesarios para construir la narrativa transmedia (por ejemplo, relacionados a la participación política, la divulgación de la ciencia, el uso de tecnologías de la información y la comunicación y las características de una narrativa transmedia) y, por otra parte, los talleres fueron una instancia más de producción de datos para la investigación. Luego de los mismos, el equipo a cargo del proyecto sistematizó anotaciones y elaboró un registro de aspectos relevantes para la investigación.

Estudio de casos de “Narrativas transmedia pedagógicas”

Etapas de las experiencias con “Narrativas Transmedia Pedagógicas”

Presentamos brevemente las etapas de cada uno de los proyectos educativos: “Si Sócrates viviera, Narrativa Transmedia y Filosofía” y “Juventudes y construcción de lo público”. 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:

- **Abordaje de contenidos curriculares:** primeramente, tomamos decisiones con relación a los contenidos a abordar y acuerdos interdisciplinarios, que nos permitieran articulaciones entre áreas y potenciales problematizaciones con temas del contexto de los estudiantes. A partir de tales decisiones propusimos el tratamiento de contenidos específicos de cada espacio curricular. 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.
- **Problematización y contextualización de los contenidos curriculares:** los estudiantes recuperaron los temas trabajados en la etapa anterior para problematizar la realidad, es decir, generar una expansión en la que el contexto del aula dialogue con el contexto del estudiante y la familia. La etapa incluyó la producción de los estudiantes, a partir de la reflexión, la indagación y la investigación de temas vinculados al funcionamiento de las leyes, el rol de la ciudadanía, la “fidelidad” que debemos a esas leyes, la actitud de Sócrates de anteponer la polis al bienestar de sus hijos en un caso y en otro caso, nocturnidad, la ESI, el funcionamiento de los centros de estudiantes en la escuela secundaria, la militancia de los jóvenes en partidos políticos, el involucramiento de los jóvenes en actividades de expresión como el rap y la murga, etc.
- **Producción de narrativa transmedia:** se elaboraron guiones atendiendo a aquellos aspectos que se iban a poner en diálogo con la comunidad, la elección de los soportes físicos o digitales, la interrelación de las producciones y, finalmente, la propuesta de interacción con la comunidad, teniendo en cuenta la importancia de continuar la expansión de la narrativa realizada. Las producciones se encuentran disponibles en <http://bit.ly/socratesolavarría> (2017) y www.jovenestransmedia.com (2018).
- **Expansión de la Narrativa transmedia:** se generaron instancias de interacción con el público, a partir de los dispositivos de participación que se crearon en la etapa previa. Las producciones de los estudiantes se socializaron, haciendo uso de redes sociales y páginas web. Se fijó un calendario de publicación.
- **Resignificación de saberes construidos:** la etapa final se abocó a recuperar las voces y producciones de los diferentes actores de la comunidad que entran en

diálogo con las producciones realizadas. El objetivo fue pensar de qué manera se modifican o amplían nuestros propios puntos de partida, a partir de la interacción con otros actores.

Las revisiones finales permitieron al equipo plantear que la utilización de competencias transmedia (Scolari, 2018) en el contexto del aula requiere de la resignificación de las mismas para utilizarlas con fines distintos a los del ámbito informal. Así, por ejemplo, cuando se elaboraba un contenido para publicar en las redes sociales, los estudiantes pensaban en clave escolar con publicaciones que se parecían a respuestas de exámenes, con definiciones o contenidos extensos, perdiendo de vista los requerimientos propios de dichas redes. Es decir, los saberes que los estudiantes construyen por fuera de la escuela, suponen negociaciones y resignificaciones cuando se ponen en juego en el contexto del aula, no se trata simplemente de trasladar una competencia transmedia al ámbito del saber escolar. Por ende, requiere una apropiación crítica de las TIC.

Las propuestas de interacción con la comunidad es un aspecto a consolidar. Sin embargo, consideramos que estas potenciales interacciones, en primer lugar, enriquecen el sentido de las producciones de los estudiantes, en tanto, los posiciona como productores y, en segundo lugar, sostiene desde el comienzo la comunicación y la construcción colectiva como centrales en el proceso de conocer.

Finalmente, nos parece importante remarcar que al comienzo del proyecto cuando se les pregunta a los estudiantes si creen que lo que aprenden en la escuela puede resultar de interés para intervenir en problemáticas de la comunidad, la mayoría lo pone en duda:

"Yo creo que no, ya que lo que aprendemos dentro de la escuela no lo utilizamos tanto en la vida cotidiana debido a que hay trabajos o estudios que no tienen nada que ver con lo aprendido en la escuela" (Joaquín, comunicación personal, 6 de noviembre de 2018).

"Hay temas que aprendemos en la escuela que sí son interesantes y están buenos para la comunidad, pero otros son totalmente innecesarios" (Delfina, comunicación personal, 6 de noviembre de 2018).

Por el contrario, en las apreciaciones que hacen los propios estudiantes al final del proceso, se registra una modificación en sus percepciones:

"Cambió la forma de explicar la materia, ya que involucra mucho a la sociedad y genera un constante intercambio de opiniones" (Matías, comunicación personal, 7 de noviembre de 2018).

"Es más didáctico, todos participamos no nos quedamos escuchando al profesor que nos cuenta cómo son las cosas. Todos tenemos diferentes formas de verlas y de esa manera se puede participar" (Milagros, comunicación personal, 7 de noviembre de 2018).

En general los estudiantes reconocen un cambio en el proceso de enseñanza, así como en el rol que juegan otros actores de la comunidad en la construcción de sentido.

Articulación de diferentes contextos en la “Narrativa Transmedia Pedagógica”

Para pensar la narrativa transmedia, en tanto estrategia de enseñanza y aprendizaje, consideramos necesario poner de manifiesto los diferentes contextos que se articulan en un proyecto como el que presentamos:

- **Contexto del aula:** consideramos central la planificación del docente, es decir, la definición de lo que se propone enseñar, los objetivos de aprendizaje, los conocimientos que se recuperarán con los estudiantes, los procesos cognitivos que se quieren favorecer, los modos en los cuales se van a incluir las TIC, las condiciones que se van a generar para llevar adelante la propuesta de enseñanza (de saberes, infraestructura, espacios y tiempos), las actividades que se van a diseñar y los instrumentos con los que se evaluarán no sólo a los estudiantes sino al proyecto en su conjunto.
- **Contexto de la escuela:** nos parece importante no desconocer aquello que hace al vínculo del docente con la institución en la cual trabaja (tanto con el equipo directivo como con otros colegas que pueden sumarse al proyecto), las normativas y permisos que se deben respetar, las directivas en torno al diseño curricular, la posibilidad de gestionar recursos (humanos, de tiempo, espacios, infraestructura, acceso a internet, económicos, entre otros) para garantizar la concreción del proyecto transmedia. También la relación de la escuela con la comunidad en general y la comunidad de padres en particular, los modos de inserción de la institución como actor político, académico y social.
- **Contexto de los estudiantes y su familia:** implica pensar en las realidades particulares y situadas del grupo que será parte de la propuesta: sus intereses, deseos y motivaciones; los vínculos con otros actores de la comunidad y su propia pertenencia a otras instituciones, asociaciones, agrupaciones, etc. También sus prácticas de uso de TIC, sus estrategias de aprendizaje informal de medios de la cultura digital y las competencias transmedia (Scolari, 2018) que pueden recuperarse en el aula.

En el cuadro 1 del anexo sistematizamos los vínculos que se generan a partir de la puesta en marcha de una narrativa transmedia pedagógica.

El entramado de actores, vínculos y prácticas entre docentes, representantes de las instituciones educativas, comunidad de padres, estudiantes y comunidad en general, nos permiten recuperar la noción de narrativa transmedia para pensar en sus particularidades al momento de problematizarla como estrategia de enseñanza y de aprendizaje. Para sistematizar esta idea preferimos hablar de “Narrativa Transmedia Pedagógica” (Alonso y Murgia, 2018) distinguiendo así, lo que acontece en el aula de otro tipo de narración transmedia (ficcional, publicitaria, documental, etc.).

Dimensiones posibles de una “Narrativa Transmedia Pedagógica”

1. **Considerar la narrativa transmedia como una estrategia de enseñanza y aprendizaje y no solo como una producción comunicacional:** creemos que el docente deberá tomar decisiones pedagógicas en torno a la relevancia de los saberes a enseñar y los potenciales cruces con distintas materias y problemáticas co-

munitarias. Se espera que esta estrategia de enseñanza y aprendizaje posibilite a los estudiantes formular problemas y análisis vinculados a la comunidad. Es decir, el objetivo no será solo difundir las producciones alcanzadas en el aula sino favorecer el aprendizaje significativo de nuevos conocimientos.

2. **Complejizar el conocimiento desde un abordaje interdisciplinar:** retomamos aquí los aportes de Ausubel (1983) acerca del aprendizaje significativo, en este sentido la producción transmedia pone en juego la resignificación de saberes a partir de la vinculación con conocimientos previos. La producción de piezas comunicacionales requiere de estudiantes activos que se involucren en procesos de creación y resignificación de saberes, que amplían y transforman los conocimientos que la escuela se propone enseñar. Esta complejización de conocimiento impacta también en la manera de organizar el trabajo en el aula: la necesidad de resignificar tiempos y espacios escolares, desarrollar el trabajo colaborativo entre pares, tanto en el caso de los docentes como en el caso de los estudiantes.
3. **Recuperar competencias transmedia y enseñar competencias transmedia:** entendemos que el proyecto debe favorecer la búsqueda de diferentes estrategias por parte del estudiante que permitan resolver el problema educativo, comunicacional y comunitario formulado. Para ello se deberían propiciar oportunidades para recuperar las competencias que los estudiantes aprendieron en contextos informales y ponerlos en diálogo con los conocimientos curriculares que se pretenden enseñar, favoreciendo un clima de enseñanza y aprendizaje horizontal que posibilite, entre otras cuestiones, desarrollar: a) nuevas competencias relacionadas con los medios de comunicación y las TIC, no de manera prescriptiva, sino en relación al contexto y las necesidades de los estudiantes; b) creatividad, autonomía y, colaboración entre pares; c) crear piezas comunicacionales para múltiples medios y formatos; d) la participación activa y crítica para expandir la narrativa creada a partir de la construcción de nuevos conocimientos; y e) la propuesta de intervención de la comunidad para favorecer nuevas expansiones a la historia.
4. **Reflexionar sobre la cultura digital y la ciudadanía digital:** asumimos el rol político de la educación desde la perspectiva crítica, 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. En tal sentido, 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, y otras áreas, que evidencian la tensión entre los intereses de las corporaciones y el rol del Estado.
5. **Impactar en la comunidad a partir de nuevos conocimientos construidos en el aula:** la construcción de una "Narrativa transmedia pedagógica" es una oportunidad para formular problemas en el contexto de la comunidad que permitan vincular y poner en diálogo diferentes actores de la misma. Recuperamos del "Aprendizaje basado en proyectos" la idea de 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.

- 6. Proponer una evaluación procesual de los estudiantes, del rol docente y del proyecto:** la evaluación debería ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, aportar la información necesaria para mejorarlo. La narrativa transmedia pedagógica, en tanto, construcción de los estudiantes, que se pone en diálogo con los saberes y competencias que la escuela se propone desarrollar y con los aportes de la comunidad, requiere de una evaluación que permita identificar qué mejorar y cómo, para generar experiencias de aprendizajes significativas. Por lo tanto, la evaluación no solo es una acción que lleva a cabo el docente, sino que involucra a los estudiantes, puesto que se evalúan las producciones propias y de los pares para confluir en una narrativa que dé cuenta del trabajo colaborativo y de la unidad del relato.
- 7. Resignificar tiempos, espacios y 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 currículum 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.

Aproximaciones finales y nuevos interrogantes

Nos propusimos analizar la inclusión de "Narrativas transmedia pedagógicas" en el aula y caracterizarlas a partir del estudio de dos experiencias en escuelas secundarias en Argentina en 2017 y 2018. Para ello recuperamos siete dimensiones que nos permitieron analizar y proponer el potencial educativo del proyecto. También nos parece importante diferenciar estas experiencias de otras posibles inclusiones de narrativas transmedia en el aula. Valiosas experiencias proponen a los estudiantes como los productores de contenidos que posibilitan expandir una narrativa surgida desde la literatura, el cine o los medios de comunicación, sin preocuparse centralmente por hacer parte a la comunidad ampliada de esas expansiones. También nos parecen interesantes, aunque diferentes de nuestras propuestas, aquellas experiencias centradas en recuperar y favorecer competencias transmedia de los estudiantes por medio de kits o guías de aprendizaje que los docentes ejecutan en el aula, allí el interés radica principalmente en favorecer procesos de alfabetización digital y no en formular problemáticas comuni-

tarias. Tampoco nos identificamos con aquellas experiencias de inclusión de narrativas transmedia que parten de la selección de los estudiantes que tienen mayor grado de alfabetización en TIC o predisposición al uso de las tecnologías, dado que pensamos que, en tanto estrategia de enseñanza y aprendizaje, 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, tal como nos demuestran las experiencias analizadas previamente. También nos diferenciamos de aquellas propuestas educativas que replican las estrategias tradicionales de enseñanza, entendiendo a la misma como repetición de la información, clases expositivas, rol pasivo y acrítico de los estudiantes frente a evaluaciones estandarizadas que buscan comprobar si los contenidos fueron memorizados y no se piensan como una instancia más de la enseñanza. Tampoco nos identificamos con aquellas experiencias que proponen el uso de las TIC en el aula como una innovación *a priori*, capaces de resolver en sí mismas la motivación, el interés por aprender los contenidos propuestos y facilitar nuevos conocimientos; esta mirada instrumental del uso de las TIC en el aula, que tiende a seguir tendencias o modas más que procesos continuados en el tiempo, nos parece una manera de continuar ubicando "viejos vinos en odres nuevos" sin que se modifiquen los modos de enseñar y aprender. Sostenemos que así como la sola inclusión de TIC en el aula no implica una necesaria mejora en los aprendizajes (Dussel, 2018; Dussel y Quevedo, 2010; Coll, 2008) tampoco la realización de narrativas transmedia en el contexto de la escuela garantiza aprendizaje significativo o cambios en el posicionamiento del docente respecto a la enseñanza, en tanto y en cuanto no se piensa a estas narrativas como estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuyo eje debería ser la reflexión pedagógica y no solo tecnológica, y no se articulan los contextos institucionales, áulicos y de la comunidad, favoreciendo intervenciones en la realidad, tal como lo expresa Mariana Maggio: *"se enseña y se aprende en el acto de transformar el más allá del aula y eso invierte la secuencia clásica explicación-aplicación. Se parte del problema en la realidad como marco para la construcción de conocimiento"* (2018: 17).

Nos 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.

La expansión es el eje fundamental de cualquier narrativa transmedia y en el caso específico del ámbito educativo podemos decir que es lo que la distingue de otros abordajes actuales que también plantean el trabajo interdisciplinario, el rol activo de los estudiantes, la resignificación de lo que se aprende. En otras palabras, nos proponemos pensar en el desarrollo de "Narrativa transmedia pedagógica" en clave de una nueva interfaz de interacción (escuela-comunidad), tal como propone Carlos Scolari:

"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 nuevas tecnologías en el aula: debemos ser capaces de generar un espacio de interacción educativa diferente" (2018: 142).

Espacios que constituyan 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.

Finalmente, nos gustaría plantear posibles líneas de problematización a partir de lo que consideramos las principales debilidades de las experiencias que hemos presentado y analizado, respecto a la participación de la comunidad y las maneras en las cuales favorecemos intervenciones de ciudadanos “de a pie” que se involucren con los problemas formulados en el aula. Nos parece importante preguntarnos por las alianzas estratégicas que debemos lograr con sectores políticos, medios de comunicación y otras instituciones públicas y privadas, que puedan ayudarnos a visibilizar en la sociedad la narrativa transmedia. Relacionado con esto, y a fines analíticos, podríamos preguntarnos por los niveles y modos de expansión de la “Narrativa transmedia pedagógica”: ¿cuándo comienza?, ¿cómo se expande? También, consideramos que debemos seguir problematizando si hay una diferencia sustancial entre llevar a cabo una narrativa transmedia en el aula y pensarla como estrategia de enseñanza y aprendizaje, dado que esta última requiere un posicionamiento pedagógico y político respecto a los sujetos que enseñan y a aquellos que aprenden; nos preguntamos: para intervenir en una narrativa transmedia, ¿hay que tener competencias transmedia?, ¿la narrativa transmedia supone expertos (estudiantes y docentes) en TIC?, ¿cómo identificar y participar si no tengo competencias transmedia desarrolladas? Estas y otras preguntas refuerzan la responsabilidad que asumimos cuando emprendemos la compleja, pero necesaria y colectiva, transformación de los modos de enseñar y aprender en el aula.

Bibliografía

- Ausubel, D. (1983) "Teoría del aprendizaje significativo", *Fascículos de CEIF*, núm. 1, pp. 1-10.
- Alonso, E. y Murgia, V. A. (2018) "Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina", *Comunicación y Sociedad*, núm. 33, pp. 203-222.
- Álvares-Gayou Jurgenson, J. L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México, D.F., Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Bacher, S. (2016) *Navegar entre culturas: educación, comunicación y ciudadanía digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Buckingham, D. (1993) "Towards New Literacies, Information Technology", *The English and Media Magazine*, verano 1993, pp. 20-25.
- Buckingham, D. (2004) *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2008) "Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 72. Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70819> (último acceso 23 de junio de 2020).
- De la Fuente Prieto, J., Lacasa Díaz, P. y Martínez-Borda, R. (2019) "Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos", *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 74, pp. 172-196.
- Dussel, I. (2018) "Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución o más de lo mismo?", en Montes, N. (comp.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, pp. 95-122.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010) *Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf> (último acceso 23 de junio de 2020).
- Ferrés, J. (2012) "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores/ Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators", *Comunicar*, 19(38), pp. 75-82.
- Gee, J. P. (2012) *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Oxfordshire, UK: Routledge.
- González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-Minguell, M., Rostan-Sánchez, C., y Esteban-Guitart, M. (2018) "Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura", *Comunicación y sociedad*, núm. 33, pp. 15-40.
- Jenkins, H. (2008) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2009) *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: The MIT Press.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morales, S., Cabrera, M., y Rodríguez, G. (2018) "Estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia en adolescentes de Uruguay", *Comunicación y sociedad*, núm. 33, pp. 65-88.
- Rodríguez, C., y Manuel, J. (2018) "De la alfabetización a los alfabetismos: aprendizaje y participación DIY de Fans y Makers mexicanos", *Comunicación y sociedad*, núm. 33, pp. 139-169.
- Scolari, C. A. (2013) *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. A. (2015) *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2018) *Adolescentes, medios de comunicación, y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Scolari, C. A. (2019) "La guerra de las plataformas (y algunos libros para leer en las trincheras) (II)", *Hipermediaciones*, 30 de marzo. Disponible en: <https://hipermediaciones.com/2019/04/03/la-guerra-de-las-plataformas-y-algunos-libros-para-leer-en-las-trincherasii/> (último acceso 23 de junio de 2020).

- Scolari C. A, Rodriguez, N, L. y Masanet, M. J. (2019) "Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes", *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 74, pp. 116-132.
- Serres, M. (2014) *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.
- Tobeña, V. (2011) "La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural", en G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO, pp. 205-237.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2013) *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores*. París: UNESCO.
- Winocur, R., Gutiérrez, G. E. y Barreneche, C. (2018) "Habilidades transmedia de los adolescentes y desafíos pedagógicos", *Educación y ciudad*, núm. 35, pp. 169-178.



* Exequiel Alonso es doctorando en Comunicación, Universidad Nacional de La Plata; Licenciado en Comunicación Social, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Becario doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail: exealonso@gmail.com

** Viviana Alejandra Murgia es Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Docente Escuela Secundaria N° 10, Instituto Superior de Formación Docente N° 22 y Escuela Nacional "Adolfo Pérez Esquivel"- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail: vivianaalejandramurgia@gmail.com

Anexo

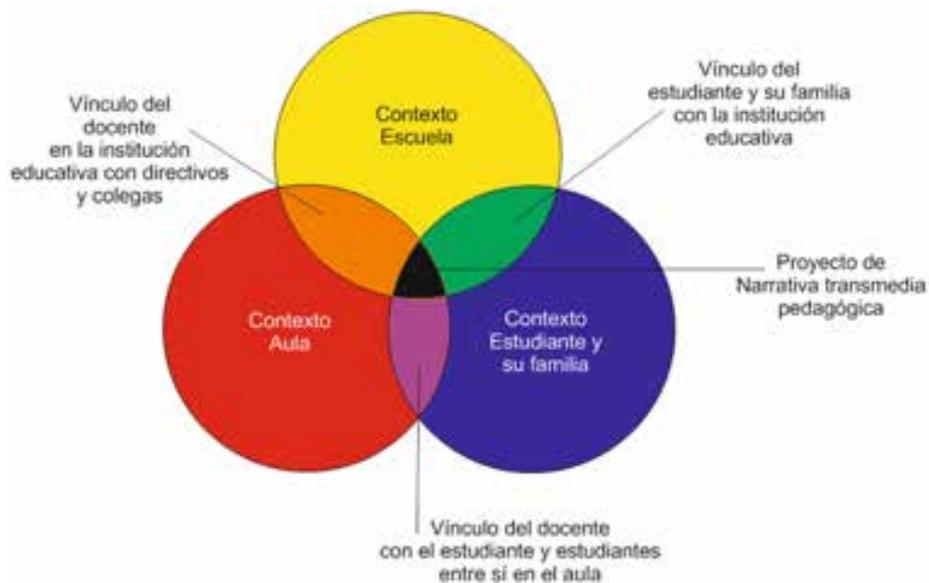
Cuadro 1



Fuente: elaboración propia.

Cuadro 2

112



Fuente: elaboración propia