



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Profes transmedia

Docentes en búsqueda de
narrativas para la apropiación
social del conocimiento



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP

Profes transmedia
Docentes en búsqueda de narrativas para la
apropiación social del conocimiento

AUTORES

Rigoberto Solano Salinas

Diego García Ramírez

Ferley Ortiz Morales

COAUTORAS

Luisa Flórez Solano

Carolina Mejía Romero

Adriana Botero Vélez

Profes transmedia

Docentes en búsqueda de narrativas para la apropiación social del conocimiento

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

Rigoberto Solano Salinas, Diego García Ramírez
Ferley Ortiz Morales

© Coautoras

Luisa Flórez Solano, Carolina Mejía Romero
Adriana Botero Vélez

© IDEP

| | |
|------------------------|---|
| Directora General | Claudia Lucía Sáenz Blanco |
| Subdirectora Académica | Juliana Gutiérrez Solano |
| Asesores de Dirección | Edwin Ferley Ortiz Morales Martha Ligia Cuevas Mendoza Miguel Mauricio Bernal Escobar |
| Responsable Académico | Edwin Ferley Ortiz Morales |
| Coordinación Editorial | Diana María Prada Romero |

Esta publicación recoge resultados del proyecto *Transmedias para la divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas*

Libro ISBN impreso: 978-958-8780-84-9

Libro ISBN digital: 978-958-8780-85-6

Primera edición Año 2018

Ejemplares 500

Edición, corrección y diseño Taller de Edición • Rocca® S. A. S.

Diseño de portada concepto gráfico desarrollado retomando
portal Planeta Transmedia (IDEP- UNIMINUTO)

Impresión Secretaría General - Imprenta Distrital

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.

Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife

Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| ¿QUÉ LLEVA A UN INSTITUTO COMO EL IDEP A PENSAR EN TRANSMEDIA?: EL PROBLEMA | 9 |
| HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE OTRAS RELACIONES POSIBLES: APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO Y <i>NARRATIVAS TRANSMEDIA EN EDUCACIÓN</i> | 15 |
| SOBRE LA APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO Y LOS SABERES | 15 |
| SOBRE LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA | 18 |
| APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO DESDE LAS <i>NARRATIVAS TRANSMEDIA EN EDUCACIÓN</i>: DEL MODO ARGUMENTATIVO AL NARRATIVO-PEDAGÓGICO | 21 |
| ENTENDER LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA: DEL MUNDO DEL ENTRETENIMIENTO A LA ESCUELA | 23 |
| PROFES TRANSMEDIA: DEL MODO ARGUMENTATIVO AL NARRATIVO | 27 |
| PERSPECTIVA METODOLÓGICA | 27 |
| LA FORMACIÓN COMO METODOLOGÍA: UN CÍRCULO QUE RESULTA DE LA ESPIRAL DE LAS INTERACCIONES CREATIVAS | 28 |
| METODOLOGÍA Y TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN | 38 |

| | |
|--|-----------|
| HALLAZGOS Y ANÁLISIS | 39 |
| PRÁCTICAS DE DIVULGACIÓN, USO Y APROPIACIÓN DE CONOCIMIENTOS DE DOCENTES DE COLEGIOS DISTRITALES | 39 |
| REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE FORMACIÓN: LA MIRADA DE LOS TALLERISTAS-PRODUCTORES | 51 |
| NARRATIVAS TRANSMEDIA PRODUCIDAS POR MAESTROS Y MAESTRAS PARA LA APROPIACIÓN SOCIAL DE LAS INVESTIGACIONES E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS | 60 |
| RECOMENDACIONES PARA LA DIVULGACIÓN, USO Y APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO | 69 |
| DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA | 69 |
| SOBRE LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA COMO HERRAMIENTA PARA LA APROPIACIÓN SOCIAL DE CONOCIMIENTOS Y SABERES DERIVADOS DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ESCUELA | 73 |
| REFERENCIAS | 78 |
| ANEXOS | 83 |
| ANEXO 1. PROTOCOLO GRUPOS FOCALES. FASE 1 | 83 |
| ANEXO 2. SONDEO DE CARACTERIZACIÓN | 84 |
| ANEXO 3. PROTOCOLO GRUPOS FOCALES. FASE 2 | 85 |
| ANEXO 4. GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA TALLERISTAS | 86 |
| ANEXO 5. MEMORIA FOTOGRÁFICA DEL PROYECTO | 89 |
| ANEXO 6. PRODUCCIONES TRANSMEDIA DE EXPERIENCIAS PARTICIPANTES | 94 |

Introducción

La búsqueda de la apropiación social del conocimiento y los saberes derivados de trabajos investigativos o innovaciones es una necesidad sentida de parte de distintos centros de pensamiento, instituciones educativas de diferente índole, públicas y privadas dedicadas al trabajo académico. El presente libro propone una serie de recomendaciones estratégicas para alcanzar este fin, teniendo como referente las investigaciones e innovaciones pedagógicas apoyadas por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en las cuales participan activamente los docentes de colegios públicos de Bogotá, mediante el uso de narrativas transmedia.

Como consecuencia de una reflexión colectiva sobre el impacto de las publicaciones de un instituto, cuyo objeto es ponderar el saber pedagógico de maestros y maestras, reconociendo que las particulares formas de desarrollo profesional del docente lo ubican en un lugar especial de producción de conocimiento, en procura de que tal acervo logre tener efectos en las significaciones que logran construir distintos interlocutores, entre ellos y, de manera especial, sus aprendices, se acude al acompañamiento de una institución de educación superior con experiencia en formación en educación y comunicación, para que conjuntamente con los y las docentes se pueda llegar a establecer una serie de acciones que conviertan a las narrativas transmedia en una herramienta efectiva para el trabajo pedagógico y la apropiación social del conocimiento.

Tales recomendaciones surgen de un proyecto de formación-creación-investigación desarrollado por el IDEP y UNIMINUTO, con la participación de maestros, maestras y estudiantes de colegios oficiales de Bogotá, durante el 2017, quienes se permitieron hacer un tránsito del *modo argumentativo*, propio de la escuela, a uno *narrativo* (narrativas transmedia), aparentemente más característico de la industria del entretenimiento, pero con profundas

raíces en la cultura y la vida cotidiana de las personas; y, por eso mismo, con un gran potencial pedagógico para la apropiación social del conocimiento y los saberes.

Estas recomendaciones aluden a distintos ámbitos de la vida de las comunidades educativas: desde los perfiles y necesidades de formación de los profesores y profesoras, pasando por sus escenarios profesionales y laborales en el colegio, hasta la política pública de investigación e innovación en los colegios oficiales del Distrito Capital, teniendo siempre como *pretexto*, la construcción de narrativas transmedia para la apropiación social del conocimiento.

¿Qué lleva a un instituto como el IDEP a pensar en transmedia?: el problema

La comunidad académica está cada vez más y más presionada a producir. Publicar es un mandato al que no escapan los docentes, sobre todo en el nivel de educación superior, al cual se encuentran vinculados gran parte de quienes conforman la planta de la Secretaría de Educación del Distrito. La necesidad de escribir textos, capítulos de libros o libros, lleva a los maestros y maestras a realizar malabares para administrar su tiempo laboral entre las actividades propias de la práctica docente y las de producción intelectual para no perder el vínculo con la esfera pública y estar mejor rankeados en los escalafones institucionales.

Se encuentran por doquier montones de ideas registradas por los docentes en sus escritos, muchas de ellas con una alta calidad, pero condenadas a ser leídas por muy pocos, ya sea por desconocimiento, baja difusión o porque sencillamente a la gente le está quedando menos tiempo para leer tranquilamente. Pueda ser entonces que a los docentes les interese más cumplir con el compromiso de publicar, antes que preocuparse porque aquello que han producido tenga una amplia acogida entre los potenciales lectores.

Sin embargo, esta aparente indiferencia no puede ser compartida por un instituto como el IDEP que se encarga de visibilizar la producción de conocimiento de los maestros y maestras de la ciudad. Para el IDEP es fundamental que lo que se produzca no se quede en estanterías o haga parte de repositorios inconsultos, sino que responda a la pluralidad de intereses que se configuran en la comunidad educativa, específicamente a las particulares y disímiles características que tienen los maestros del Distrito Capital; lo que conlleva pensar en formas alternativas de comunicación que trasciendan el texto escrito, que adopten otro tipo de lenguajes, propios de registros sonoros o visuales para publicar contenido educativo.

Por otra parte, desde la perspectiva del campo de la comunicación-educación, es importante considerar que en las últimas tres o cuatro décadas, los medios masivos sumados a las más recientes tecnologías de la información y la comunicación, han transformado de manera sustancial los procesos de interacción social, así como de aprendizaje. Como afirma José Manuel Corona “[...] sí entendemos estas influencias en términos de una mediatización, es posible hablar de una reconfiguración de las prácticas sociales, las interacciones y la vida cotidiana en general” (Corona Rodríguez, 2016, p. 32); aquí la *mediatización* es entendida como la manera en que la producción de sentidos y significaciones es afectada “[...] por las lógicas de los medios y productos masivos, que se rigen por procesos de comercialización y venta de los bienes simbólicos” (Sousa Lacerda, 2013, p. 77). Así, pareciera existir una tensión entre los lenguajes y medios en los que se expresan tradicionalmente los investigadores e innovadores y los que actualmente tienen una gran influencia en la población, en la medida en que determinan buena parte de sus consumos culturales, de los sentidos y significaciones desde los que interpretan el mundo y actúan en él.

El IDEP reconoce que, desde su creación en 1994, la sociedad se ha transformado. Si bien los maestros y maestras a los que apoyan en procesos de investigación e innovación han tenido resultados significativos, también es cierto que, como ocurre con buena parte de la producción investigativa en el país, el impacto en materia de apropiación y uso social del conocimiento y los saberes derivados de estas actividades, no es el esperado ¿Para qué se investiga o se innova? Fundamentalmente, para avanzar en un conocimiento o saber que permita transformar un entorno o mejorar una práctica. En consecuencia, buscar la apropiación de los conocimientos derivados de una práctica investigativa o innovadora tiene por objeto incorporarlos en la trama cultural que les permite a las personas mejorar sus vidas individuales o colectivas, en el caso de los maestros y maestras de los colegios públicos de Bogotá, sus prácticas pedagógicas e institucionales.

Bajo estos parámetros el centro de esta investigación está entonces en indagar sobre ¿Cómo mejorar en los docentes las de prácticas de divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas a partir de la construcción de narrativas transmedia? Esta pregunta de investigación se enmarca en la invitación de Barbero de pasar “de los medios a las mediaciones”; es decir, no sólo analizar colectivamente los contenidos, sino reflexionar y proponer acerca de lo que la gente hace con ellos.

Es así como el proyecto *Transmedias para la divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas* surge de la intención conjunta del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, de buscar posibles respuestas a una pregunta que nos hacemos muchas de las instituciones y profesionales relacionados con la producción académica: ¿cómo mejorar la apropiación social de los conocimientos y saberes derivados de los resultados de investigación e innovación?, en otras palabras, ¿cómo lograr que nuestros contenidos lleguen a más personas y produzcan en ellos un efecto de apropiación?

De acuerdo con la Secretaría de Educación del Distrito, hasta agosto de 2017 la ciudad contaba con aproximadamente 35.100 docentes y directivos en las veinte localidades de la ciudad¹. Según el IDEP, los maestros que han participado en proyectos de investigación e innovación apoyados por esta entidad pública durante sus dos décadas de existencia no alcanza siquiera a ser la tercera parte de esta cantidad. Ciertamente, es muy difícil establecer con claridad los niveles de afectación, o mejor dicho, de apropiación social de los conocimientos y saberes derivados de esos cientos de investigaciones e innovaciones; sin embargo, persiste la necesidad de mejorar tales procesos.

A propósito de este tema, en los primeros meses de 2017 se inició una conversación entre el IDEP² y UNIMINUTO³, llegando a la conclusión de que,

-
- 1 El 70% de la población docente del Distrito Capital (24.447) son mujeres y el 30% (10.653) hombres. Sólo el 16% de los docentes del Distrito son menores de 35 años, el 32% se encuentra entre los 35 y 45 años, mientras el 52% restante tiene más de 45 años.
 - 2 Para la actual orientación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP, la innovación es clave, no sólo desde los proyectos que apoya a los docentes, sino para la institución misma; de allí que este proyecto hizo parte de una apuesta institucional por aprender a comunicar de manera *diferente y mejor*.
 - 3 Desde la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO, se articularon tres unidades académicas: por una parte, la Escuela de Medios para el Desarrollo que ha consolidado hace varios años un modelo de formación-creación con distintos tipos de comunidades que ha generado resultados muy interesantes en términos pedagógicos; y por otra parte, desde los programas de Especialización en Comunicación Educativa y Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura ha existido una inquietud constante por aportar a las políticas públicas de educación del Distrito Capital y la nación desde el campo comunicación-educación, entendido desde “lo cultural”, en donde se asume que la comunicación no está referida exclusivamente a los medios, ni la educación a la escuela, pues comprende que los conocimientos y saberes de hoy circulan, se producen y reproducen en ecosistemas comunicativos mucho más amplios y diversos.

en materia de apropiación social del conocimiento, es fundamental acudir a otras narrativas para interlocutar con distintos públicos a quienes les pueden interesar estos resultados de investigación e innovación, pero que a veces se sienten ajenos a ellos, principalmente por los formatos y lenguajes en los que se ofrecen. En consecuencia, se acuerda realizar un proyecto que tuvo por objeto:

Desarrollar un proceso de investigación y formación, con el fin de cualificar el uso y apropiación de los resultados de investigaciones e innovaciones pedagógicas financiadas y apoyadas por el IDEP, en cinco colegios oficiales del Distrito Capital, mediante la producción de narrativas con el fin de divulgarlas de manera innovadora (transmedia) de forma que impacten de manera más eficaz a sus comunidades académicas.

Para narrar las investigaciones de manera creativa se precisa de libertad; es decir, no tener limitaciones ni de lenguajes ni de formatos para expresar las ideas. Por esta razón, se consolida la opción por las narrativas transmedia como el escenario para que las maestras y maestros participantes cuenten sus investigaciones e innovaciones de manera distinta, es decir, haciendo un desplazamiento del *modo argumentativo* (la investigación expresada en términos más tradicionales como artículos, libros, entre otros) al *narrativo* (contando historias y haciendo uso de lenguajes como el sonoro, el audiovisual o el digital), para propiciar procesos de apropiación social del conocimiento.

Con esta idea se plantea un proyecto de investigación desagregado en tres componentes: formación⁴, creación⁵ e investigación⁶. Los dos primeros

4 Formación porque, si bien existía una necesidad del IDEP en términos de cualificar sus capacidades de comunicación institucional para la apropiación social de los conocimientos y saberes derivados de las investigaciones e innovaciones que apoya, ciertamente los protagonistas de este proceso debían ser los maestros y maestras, quienes son los primeros llamados a comunicar de manera creativa sus resultados de investigación, pero para ello era necesario aprender otros lenguajes y narrativas.

5 Creación, íntimamente ligada a la formación y a la transformación de la subjetividad de los maestros y maestras, para que además de concebirse como investigadores, se asumieran como productores y productoras, es decir, como creadores, y ello sólo sería posible favoreciendo un escenario de imaginación, así como de práctica y concreción de piezas comunicativas sobre sus investigaciones e innovaciones. Tal escenario encontró su concreción en la creación y publicación de las cinco narrativas transmedia en un micrositio del proyecto, alojado en la página web del IDEP, uno de cuyos objetivos es generar a futuro interacciones digitales que posibiliten comunidades de aprendizaje, pero a partir la creación de nuevas narrativas.

6 El componente de Investigación era fundamental para este trabajo, pues, como afirmaba Paulo Freire, la acción sin reflexión es puro activismo (Freire, 1985) y si la pretensión de fondo era proponer nuevas maneras de narrar con el fin de mejorar los

componentes obedecen a la necesidad de *generar una experiencia de formación-creación* en los docentes participantes donde se permitiera transitar de lo *argumentativo* a lo *narrativo-pedagógico*. En el tercer componente, en paralelo, la investigación se ocupa de reflexionar sobre el proceso en clave de responder a la pregunta:

¿Cómo mejorar en los docentes las prácticas de divulgación, uso y apropiación social de investigaciones e innovaciones pedagógicas a partir de la construcción de narrativas transmedia?

Es importante considerar que este cuestionamiento lleva de manera implícita una hipótesis, pues vincula el mejoramiento de las prácticas de divulgación, uso y apropiación social a la construcción de narrativas transmedia, lo cual a primera vista, parecerá inapropiado, ya que de seguro existen otros modos, otros caminos para favorecer estos procesos.

Sin embargo, como el espíritu del proyecto es la innovación, se proponen estos tres escenarios como lugar de experimentación y despliegue de la creatividad por al menos tres razones: i) en el ámbito de la comunicación masiva y del consumo, este tipo de producciones ha tenido gran éxito entre distintos públicos, por lo que consideramos interesante *emprender un experimento para extraer aprendizajes del mundo del consumo al de la educación*; ii) para los profesores y profesoras, en términos de aprender otros lenguajes y formatos mediáticos, estas narrativas ofrecen la oportunidad de usar y comprender, no sólo un lenguaje o medio, sino la interrelación entre ellos de manera intencionada; y iii) el producir las narrativas en medios digitales nos permitiría divulgar las producciones de manera masiva, a través de Internet, pero también posibilitar interacciones entre los maestros participantes en el proyecto y otros con intereses afines.

procesos de apropiación social de los conocimientos y saberes derivados de las investigaciones e innovaciones del IDEB, era necesario analizar y sistematizar la experiencia en sus distintos procesos, que van desde una breve caracterización de los docentes participantes (sus prácticas investigativas y de comunicación de sus resultados, sus competencias tecnológicas y los contextos institucionales en los que se desenvuelven), pasando por las reflexiones derivadas del proceso de formación-creación en narrativas transmedia, hasta el análisis de las producciones creadas en el marco del proyecto.

Hacia la construcción de otras relaciones posibles: *Apropiación social del conocimiento y Narrativas Transmedia en educación*

[...] cuando se habla de narrativas transmedia es sumamente importante dar cuenta de los fenómenos comunicativos desde una mirada más amplia y cultural, es decir, ir más allá de las meras disposiciones tecnológicas y mediáticas novedosas para ganar en una comprensión mucho más centrada en las personas y en sus vínculos afectivos, y racionales que detonan la participación.

(Corona Rodríguez, 2016, p. 36).

Sobre la apropiación social del conocimiento y los saberes

En este camino, una de las principales inquietudes era asumir con claridad lo que entendemos por apropiación social del conocimiento a fin de considerar el papel que pudieran jugar las narrativas transmedia en estos procesos, teniendo como referente concreto las investigaciones e innovaciones de los maestros y maestras de los cinco colegios apoyados por el IDEP.

La apropiación social del conocimiento es un concepto surgido durante la segunda mitad del siglo xx y tiene su origen en la teoría de sistemas, que le da una especial importancia a las interrelaciones e intercambios informacionales entre los componentes de una sociedad para su pervivencia y adaptación en tanto sistema. Para Jorge Núñez Jóver, la apropiación social es

[...] el proceso mediante el cual la gente: 1) participa de actividades de producción, adaptación, consumo y aplicación de conocimientos y 2) accede a los beneficios del conocimiento. Apropiación significa que el ser humano interioriza

el conocimiento y lo convierte en referente para el juicio y para la actividad que desempeñe (Núñez Jóver, 2010, p. 85).

Esta dinámica implica, a su vez, dos acciones: por una parte, apropiación desde el considerar útil un conocimiento, e implementarlo, y por otro, lado, el usarlo, incorporarlo en las propias prácticas como algo “propio”, modificado a las capacidades y contexto individual o colectivo: “Dicho de otro modo, una persona se apropia de un objeto o idea y, al personalizarla o convertirla en suya, adquiere además unas competencias que le permiten aplicarla” (Jailier, Carmona Hoyos y Suárez Díaz, 2015, p. 44).

Pero ¿cómo y dónde sucede en las personas esto de la apropiación social del conocimiento? Después de una búsqueda de varios referentes, asumimos una propuesta del *Grupo de Investigación Comunicación, Periodismo y Sociedad* de la Universidad de Antioquia (2017), que contempla los procesos de apropiación social del conocimiento en clave de *dimensiones*.

La primera dimensión es de orden *Epistémico*, en razón de que es fundamental conocer la “naturaleza” del conocimiento que se pretende compartir e implementar en la cotidianidad de los maestros y maestras. ¿Desde qué enfoque y mediante qué métodos se ha llegado a él? ¿Cuáles son los criterios de veracidad que hay alrededor de ese conocimiento?, (conocimiento científico, creencias religiosas, otras epistemes, entre otros elementos desde los que se construye la verdad).

La segunda dimensión es la *Pedagógica*, que hace referencia a la existencia de distintos modelos cognitivos, así como como didácticas; por ende, es preciso hacer un ejercicio de articulación entre unos y otras, privilegiando la indagación y los contextos de las personas.

La dimensión *Comunicativa*, entendimos la comunicación de manera amplia, en donde convergen tanto lo interpersonal como lo tecnomediada en una trama intersubjetiva, de interacción e interaprendizaje, que supera la mera transmisión o transferencia, para generar vínculos estéticos, afectivos, de aprendizaje y circulación de saberes y conocimientos entre las personas y entre estas y su entorno u otras comunidades de aprendizaje.

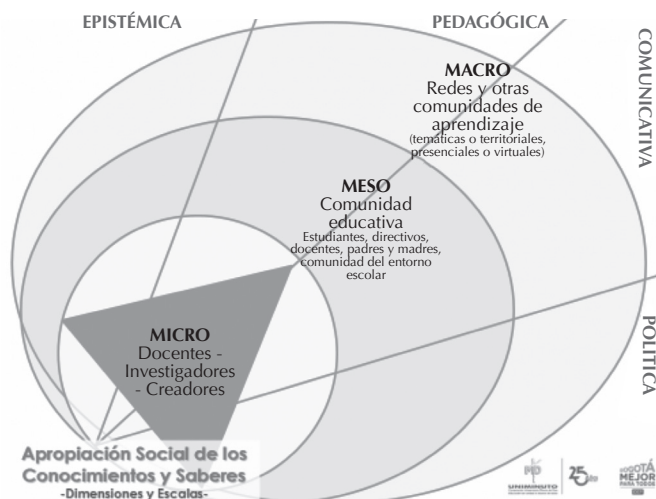
Finalmente, en la dimensión *Política*, era clave reconocer en los contextos de cada proceso de uso y apropiación del conocimiento la “[...] herencia social, los determinantes sociales, en todas las acciones relativas a la creación

y puesta en servicio público de los distintos conocimientos” (Universidad de Antioquia-Sistema Universitario de Investigación, 2017, pp. 6-7), pues efectivamente, todo conocimiento es intencionado y hace parte de la trama cultural y social mediadas por relaciones de poder.

Sin embargo, desde el equipo de investigación y para el proyecto en particular, a estas dimensiones les aportamos tres escalas territoriales en la vida escolar: una primera (micro) referida a los procesos de uso y apropiación del conocimiento de las investigaciones e innovaciones promovidos por los propios autores: las y los docentes investigadores; en una segunda escala (meso) se encuentran miembros de los distintos estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, directivos, docentes, padres y madres, comunidad del entorno escolar) con las que los proyectos tienen una relación directa; y, finalmente, en una escala mucho más amplia (macro) se encuentran otros y otras que tienen o pueden tener interés en los proyectos de investigación e innovación en virtud de que hacen parte de redes y grupos de interés por razones temáticas o territoriales.

Esta primera reflexión de orden teórico-conceptual e incluso pragmática sobre los procesos de apropiación social del conocimiento nos permitió esbozar una especie de “mapa” que nos permitiera desarrollar y sistematizar todo el proceso de formación-creación en el que se involucraron los maestros y maestras, que se presenta a continuación:

Figura 1. Apropiación social de los conocimientos y saberes.
Dimensiones y escalas.



En la investigación se asume que si lo que se pretende es generar un proceso de apropiación social de las investigaciones e innovaciones pedagógicas, la función de las anteriores dimensiones y escalas es operar como *aspectos a considerar* en la elaboración de cada narrativa transmedia y en los diseños de mediación pedagógica de los contenidos producidos.

Sobre las narrativas transmedia

Para abordar las potencialidades de las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de conocimiento producido por maestros y maestras, es necesario hacer un breve recorrido por las discusiones que se han generado en torno a la transmedialidad.

Es imposible iniciar este trayecto sin remitirse a Henry Jenkins (2008), académico norteamericano a quien se le ha reconocido la popularización de concepto *Transmedia storytelling*, que en español se ha trabajado como narrativas transmedia. Si bien Jenkins no es el primero en hacer referencia a lo transmedia, pues según algunos autores el primero en usar el término fue el músico Stuart Saunders Smith en la década de 1970 (Renó, Longhi y Ruíz, 2012; Lovato, 2016; Gosciola, 2012), a Jenkins se le considera uno de los primeros en retomarlo para explicar lo que comienza a suceder con la proliferación de medios y plataformas en la era digital; por eso si bien *transmedia* se ha convertido en un concepto de moda no es para nada nuevo. El libro de Jenkins, *Convergence Culture* (2008) se considera el punto de partida para hablar de narrativas transmedia, pues a partir de la película *The Matrix* intenta explicar la proliferación de nuevas maneras de contar historias, donde el relato se sale de un único medio o soporte para conquistar otros espacios que expanden la historia.

Según Jenkins “[...] una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad” (Jenkins, 2008, p. 101). En la explicación de transmedia que comienza a popularizar este autor, se debe destacar que esta hace referencia al mundo de la ficción, principalmente a los relatos propuestos por *Hollywood*.

Desde la perspectiva de Jenkins, las narrativas transmedia tienen como fin ampliar los espacios de consumo, pues al proyectar la historia más allá

de un medio, el consumidor no se quedará únicamente con la idea de ver la película o serie de televisión, sino que deberá comprar un videojuego, comic, libro u otros productos derivados para seguir el relato propuesto por la industria. En palabras del propio autor “El recorrido por diferentes medios sostiene una profundidad de experiencia que estimula el consumo [...] La oferta de nuevos niveles de conocimiento y experiencia refresca la franquicia y mantiene la fidelidad del consumidor” (Jenkins, 2008, p. 101). Por ello, las narrativas transmedia han sido ampliamente aprovechadas por la industria del entretenimiento, que además de verla como una innovación en la forma de contar historias la han aprovechado como una manera de aumentar ingresos:

Seamos claros: detrás de la narración transmediática se esconden fuertes intereses económicos. La convergencia mediática toma inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas. [...] Todo lo relativo a la estructura de la moderna industria del entretenimiento se diseñó con esta única idea en mente: la construcción y el fortalecimiento de las franquicias del entretenimiento (Jenkins, 2008, p. 109).

Por eso al analizar y estudiar lo transmedia, es importante reconocer que su mayor uso se ha dado en la industria del entretenimiento. Los casos paradigmáticos han sido producciones como *The Matrix*, *Harry Potter*, *Lost*, *Game of Thrones*, *Crepúsculo* (Versuti, Alves da Silva y Lima, 2012; Scolari, 2012) entre otros, pues a través de narrativas transmedia estas historias se multiplicaron en diferentes formatos y plataformas. Por eso como bien señala Carlos Obando:

Vale preguntarse si la mencionada transmedialidad se está volviendo una lógica de producción y mercantilización de las grandes corporaciones que estimulan las audiencias hiperconectadas, no precisamente para que aprendan y participen más y mejor, sino tan sólo para posicionarse en la mente del usuario y aumentar el consumo (Obando, 2016, p. 7).

Pero si bien lo transmedia tiene origen en la industria del entretenimiento, las posibilidades de expandir relatos que brindan la tecnologías de la información y la comunicación han sido aprovechadas más allá de la ficción, por eso ha llegado campos como el de la producción documental, la política y movilización social, el periodismo, la publicidad y, recientemente, a la educación (Giraldo, Calderón y Aguilar, 2016; Gómez, Correa y Luján, 2016; Franco, Henao y Palacio, 2016; Londoño, 2016; Obando, 2017; Vásquez y Montoya, 2017; Renó L., 2012; Irigaray y Lovato, 2015; Angeluci, 2016). “En la actualidad casi no quedan actores de la comunicación que no estén

pensando su producción en términos transmediáticos, desde la ficción hasta el documental, pasando por el periodismo, la publicidad y la comunicación política” (Scolari, *Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital*, 2014, p. 72).

De ahí que, en el marco de nuestra investigación, el reto estaba en explorar si la transmedialidad podía ser aprovechada para un uso más allá del consumo y la mercantilización, si desde ella es posible ver a las personas como sujetos de aprendizaje y no como meros consumidores; es decir, que su valor este mediado por el aprovechamiento de los contenidos a los que acceden, y no por el consumo de generen. Las narrativas transmedia han llegado a otros espacios por las posibilidades expresivas que brinda, pero también por la visibilidad y protagonismo que ganan los usuarios, por eso, como señala Carlos Scolari, en las narrativas transmedia “[...] una parte de los receptores no se limita a consumir el producto cultural, sino que se embarca en la tarea de ampliar el mundo narrativo con nuevas piezas textuales” (Scolari, 2014, p. 72).

Pero como se planteó al inicio de este apartado, si bien las TIC han potenciado la transmedialidad, ella no es un fenómeno nuevo asociado exclusivamente a la tecnología, por tanto: “[...] transmedia es fundamentalmente una estrategia narrativa y creativa, y no tecnológica o comunicativa, es decir, que no es sólo juntar y conectar lenguajes y soportes o expandirlos por las marañas tecnológicas de la red, sino además, construir universos ficcionales” (Obando, 2016, p. 6).

Si bien el autor hace hincapié en universos de ficción, en la cita anterior queda claro que lo transmedial no es simplemente poner a circular mensajes en diferentes soportes y medios, sino que es una forma de narrar, de ahí que se vea en la transmedialidad una posibilidad para divulgar y compartir los conocimientos y saberes producidos desde la escuela. Por ello, la invitación que se hizo a los maestros y maestras fue a que de los proyectos que habían desarrollado construyeran una historia para ser distribuida y compartida a través de diferentes formatos y plataformas, para que de esa manera los hallazgos, pero también las preocupaciones y problemáticas que generaron sus proyectos llegaran a otros públicos con intereses similares y de quienes se esperaba participaran retroalimentando los mismos.

Apropiación social del conocimiento desde las *narrativas transmedia* en educación: del modo argumentativo al narrativo-pedagógico

Durante cientos de años, el conocimiento se ha compartido —o mejor, impartido— mayormente mediante procesos pedagógicos y comunicativos más bien lineales, en donde hay quién sabe y quién ignora (Freire, 1985), en donde el aprendizaje y la manera en que están dispuestos los contenidos tiene unas estructuras jerárquicas y organizadas de acuerdo con una lógica argumentativa (León Vega, 1991).

De otra parte, en años recientes los avances en tecnologías de la información y la comunicación plantean “[...] un escenario complejo de interacción entre sujetos y tecnologías, en el que se están produciendo nuevas modalidades de constitución de sujeto que configuran nuevas formas de cultura política y de educación” (Muñoz González, Mora, Gómez Serna, Solano Salinas y Walsh, 2016). Muchos de los aprendizajes, conocimientos y saberes hoy son tecnomedios y la escuela no es su centro; en consecuencia, el reto no es sólo técnico, sino comunicativo y pedagógico, para comprender cómo en la actualidad las personas aprenden, mediante distintas, plataformas, medios lenguajes y formatos.

Estas reflexiones están en sintonía con los retos planteados hoy por las transformaciones en los modos de comunicarse, así como de aprender. Inicialmente, es preciso reconocer que para transformar estos procesos en clave de apropiación social de conocimiento y los saberes

[...] se requeriría oponer a la lógica de organización de contenidos ya establecidos, una lógica sustentada en la construcción de relaciones de conocimiento, que posibiliten en el sujeto una racionalidad abierta a las condiciones que determinan su contexto de vida, pero sobre todo “... hacia los campos históricos en cuyos límites se puede llegar a identificar opciones de praxis de transformación” (León Vega, 1991, p. 103).

De lo anterior se deriva que si en la manera de construir y expresar los contenidos producto de las investigaciones e innovaciones pedagógicas hay una lógica de organización de contenidos ya establecidos que aquí hemos denominado “tradicional”, era necesario buscar lenguajes y formatos que los des-localizaran, en este caso, de la escuela, y sitúen esos conocimientos y saberes en el plano de la cotidianidad, de esos “otros lugares”, pues “Los

conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones” (Edwards, 2017, p. 2) y podríamos agregar aquí que la pretensión es que esas *mediaciones distintas* contemplen nuevas modalidades de expresión (en este caso “mediatizadas”) e interacción.

Sin embargo, explorar las narrativas transmedia para la apropiación social de las investigaciones e innovaciones de los maestros y maestras implicó entrar en un territorio que desde sus inicios ha sido más propiedad de la industria del entretenimiento, y en últimas, del consumo. Es el mundo de las narrativas, muchas de ellas ficciones que aunque parecieran no decir verdades muy profundas, tienen una gran influencia en las subjetividades de las personas de todas las edades.

A este respecto, es importante recordar que muchos de los contenidos que circulan en la web y así como los otros que lo hacen en la vida cotidiana, de las que aprendemos a diario, no tiene una intencionalidad “educativa” y su estructura no es “argumentativa”, pero lo cierto es que aportan muchos de los elementos de sentido sobre los cuales comprendemos el mundo y actuamos en él. Estos conocimientos no son construidos de manera argumentativa, que es el modo clásico de la educación escolarizada; sino desde *lo narrativo*: las historias que nos contaban en la infancia, relatos de amigos o familiares respecto a alguna situación o hecho histórico, pero también las noticias, las películas, los libros, las canciones, los podcast, los memes, las series televisivas, entre otros.

En consecuencia, las narrativas transmedia posibilitan: i) hacer con las investigaciones e innovaciones y con los docentes un tránsito del modo argumentativo, a uno narrativo, con una clara intencionalidad pedagógica (la apropiación social del conocimiento y los saberes); ii) re-inventar una práctica de producción de contenidos de la industria del entretenimiento y del consumo en el campo de la educación; y iii) proponer procesos de subjetivación en los maestros a partir de esta transición.

Las narrativas transmedia pueden ser entendidas en términos muy amplios como la creación de un “universo narrativo” en el que un relato desencadena otros “[...] de tal manera que se permita, no sólo un proceso de adaptación del lenguaje de un medio a otro, sino un efecto de expansión de la historia que se complementa con la orquestación de diferentes medios” (Montoya, Vásquez Arias y Salinas Arboleda, 2013, pp. 145-146).

En este proceso fue fundamental atender la invitación de Jesús Martín Barbero de pasar “[...] de los medios a las mediaciones” (Martín-Barbero, 2003); es decir, no sólo ocuparse de elaborar instrumentalmente unos contenidos mediáticos determinados, sino reflexionar y proponer intencionalmente acerca de lo que la gente hace o hará con ellos, pues como puede inferirse, la transmedia es un “fenómeno que es al mismo tiempo narrativo, tecnológico y sociocultural” (Montoya, Vásquez Arias y Salinas Arboleda, 2013), en la medida que se refiere a nuevas maneras de narrar, mucho más cotidianas y libres, mucho menos limitadas en términos de creación e interacción.

Estos son aspectos que requiere la escuela en su conjunto para renovarse y re-significarse, pues el modelo tanto comunicativo como educativo ha tenido sus raíces en los contenidos y los efectos, pero este tipo de experiencias profundiza en los procesos (Kaplún, 2002). Esta es una necesidad que no es exclusiva de los estudiantes, quienes suelen ser considerados por excelencia los “sujetos-objetivo” del proceso de aprendizaje, sino de los maestros y maestras: tanto quienes investigan, como los otros y otras que hacen parte de la comunidad académica y requieren que esas nuevas maneras de compartir el conocimiento y el saber contribuyan a la creación de *comunidades en situación de aprendizaje*.

Pesando en la escuela, en los docentes que investiga e innovan, es muy importante hacer énfasis en que las narrativas transmedia no se deben limitar a los soportes digitales; lo transmedia, como su nombre lo indica, es un relato o historia que transita entre varios medios: análogos y digitales. Por estas características es que el proyecto buscó indagar por las potencialidades de las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de las investigaciones e innovaciones pedagógicas, pues se ve en ellas una posibilidad para que el conocimiento producido por los maestros y maestras llegue a públicos más amplios y pueda ser aprovechado, además de sus instituciones, en otros espacios y por nuevos usuarios.

Entender las narrativas transmedia: del mundo del entretenimiento a la escuela

De acuerdo con Ortiz (2018), para que las industrias culturales del entretenimiento logren que las audiencias aumenten el consumo de sus productos, el mercado muestra universos desde los cuales se identifican *distintas rutas*:

del cómic a la película, de la película al libro, del libro al encuentro de fans, del encuentro a un nuevo lanzamiento.

Su punto crucial ha sido introducir a las personas en estos mundos, no sólo para que atiborren las taquillas de la sala de cine en los estrenos mundiales, sino para que accedan al mundo ofrecido mediante cualquiera de sus medios. (Amador, 2012, p. 203).

La expectativa de una premier o de un lanzamiento enloquece a una gran cantidad de seguidores que hacen interminables filas por conseguir un boleto, por obtener un lugar, por tener una firma de un personaje famoso; y entre tanto las grandes productoras siguen asegurando para sus arcas millonarias sumas de dinero que incrementan su emporio de manera exponencial. Más aun con la evolución de la virtualidad, que desde un progresivo incremento de la participación activa de la ciudadanía, ha llevado al descubrimiento del concepto de narrativas transmedia.

Se habla de estas narrativas como formas comunicativas contemporáneas en las que se hace cada vez más visible el posicionamiento de las tecnologías móviles por parte de la sociedad (Renó y Ruíz, 2012), en las cuales la información transita de manera acelerada, permitiendo en su paso la intervención desmedida de aquellos que pueden acceder.

No obstante, las narrativas transmedia como ya se ha resaltado, no se deben limitar a los soportes digitales, lo transmedia, como su nombre lo indica, es un relato o historia que transita entre varios medios, análogos y digitales. Por estas características, es que el proyecto buscó indagar por las potencialidades de las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de las investigaciones e innovaciones pedagógicas; pues se ve en ellas, una posibilidad para que el conocimiento producido por los docentes llegue a públicos más amplios y pueda ser aprovechado, no sólo en sus instituciones sino en otros espacios y por nuevos usuarios.

La creación de universos narrativos no solamente marca un hito en las comunicaciones, sino que su expansión permite visibilizar un potencial enorme en el campo educativo. A pesar de ser algo propio del mundo del entretenimiento, sus principios llevan a plantear cuestiones interesantes respecto a una de las preocupaciones centrales de la escuela y es la de cautivar a los estudiantes y generar en ellos el auténtico interés por aprender. Esto

significa, pensar en la expansión más que una estrategia para generar consumo, como un mecanismo para que las producciones de maestros y maestras llegue a contextos y públicos más allá de los que pueden acceder a artículos, capítulos y ponencias. Por tanto, se busca no sólo que los que producen conocimiento lo pongan en circulación, sino que otros públicos puedan acceder a él, y de esa forma se construya una comunidad en torno a temas de interés.

Hay diferentes trabajos que muestran cómo desde las narrativas transmedia se pueden generar escenarios de aprendizaje en distintos niveles. Así, por ejemplo, se tiene a Wohlwend (2012), quien muestra un trabajo de aula a través de los cuentos de Disney en los que aborda los conceptos de género e identidad con niños de 5 y 6 años en una escuela pública en Indiana (USA). Oakley, Pegrum, Bei Xiongmg Ping Lim y Yam (2018) exponen un proyecto de intercambio cultural Australia-China a través del uso de las NT que tiene como objetivo principal el aprendizaje de una lengua extranjera.

La apuesta ha sido entonces explorar lo transmedia más allá del entretenimiento, esto es, pensar en la expansión más que una estrategia para generar consumo, como un mecanismo para que las producciones de maestros y maestras llegue a contextos y públicos más allá de los que pueden acceder a artículos, capítulos y ponencias. Por tanto, se busca no sólo que los que producen conocimiento lo pongan en circulación, sino que otros públicos puedan acceder a él, y de esa forma se construya una comunidad en torno a temas de interés colectivo.

Profes transmedia: del modo argumentativo al narrativo

Perspectiva metodológica

El tránsito del modo argumentativo al narrativo en docentes investigadores e innovadores fue concebido como un proceso integral de investigación, formación y producción-creación. Para dar cuenta de él, en este apartado se da cuenta de la dinámica construida entre el equipo de investigadores, tutores y productores y los maestros y maestras con sus respectivas comunidades educativas.

Es importante destacar que en el evento que dio inicio al proceso se esbozó un panorama general mediante una sesión en la que los docentes participantes relataron sus proyectos al equipo, mediante un ejercicio problematizado y enriquecido por las reflexiones de tres expertos: el profesor Germán Muñoz, una autoridad latinoamericana en estudios de cibercultura y condición juvenil desde la perspectiva del campo Comunicación-Educación en la Cultura; Eduardo Gutiérrez, otro reconocido académico y gestor de proyectos de Comunicación-Educación en los ámbitos nacional y distrital con una mirada desde los ecosistemas comunicativos y finalmente, Elder Tobar, un reconocido productor, pionero en el país en el desarrollo de proyectos transmedia y en los cambios narrativos de canales relevantes como Señal Colombia. Un aspecto a destacar de la lógica de este evento, es que los expertos, además de compartir sus respectivas experticias, dialogaron con los docentes investigadores e innovadores acerca de sus proyectos. Aprendieron juntos, como se propone en una comprensión de las narrativas transmedia.

Posteriormente, se desarrollaron en paralelo actividades de investigación y formación que permitieron, primero, caracterizar las prácticas de divulgación, uso y apropiación social del conocimiento de los docentes; segundo, ofrecerles los elementos teórico-conceptuales básicos de las narrativas transmedia,

que evidenciaban, por ejemplo, que los maestros, por sus diversas experiencias pedagógicas, ya habían incursionado en la transmedia aunque no hubiese mucha conciencia sobre ello, y tercero, que el equipo de investigadores y tutores-productores se aproximaran a los proyectos de innovación e investigación pedagógica de los profesores y fueran adaptando la propuesta de formación en transmedia para ponerla al servicio de las necesidades específicas de cada uno de los proyectos de investigación e innovación como, por ejemplo, problematizando la creación de los universos narrativos de cada uno y después, viabilizando las producciones ideadas para materializarlos en la creación-producción.

La formación como metodología: un círculo que resulta de la espiral de las interacciones creativas

Con el claro objetivo de empoderar a los maestros y maestras participantes en el uso de narrativas transmediales como estrategia comunicativa que promueve la apropiación social del conocimiento, a través de la creación colectiva de transmedias se inició la tarea de abrir espacios de formación y práctica para propiciar escenarios de diálogo e interacción donde fuera posible desarrollar capacidades de aprendizaje colaborativo, que permitieran la incorporación de nuevos saberes que permitieran enriquecer su mirada y rol en la creación de procesos de transformación e innovación social en las instituciones educativas a las que pertenecen, y de esta manera aportar a la construcción de una comunidad de aprendizaje.

Bajo este marco y teniendo en cuenta que se plantea como meta propiciar el tránsito del universo argumentativo al narrativo, se parte de las experiencias propias de los maestros para que suceda en ellos y al interior de sus grupos la anhelada convergencia que da origen a la narrativa transmedia.

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica se propone el círculo en espiral como metáfora. El círculo tiene como punto de partida el “universo narrativo” de cada una de las experiencias, va generando un movimiento en espiral, en el que intercambian e interactúan los docentes participantes del proyecto, el equipo del IDEP y el equipo de UNIMINUTO; es decir parte de un punto, transita un camino y retorna al mismo punto donde inició (Universo narrativo de la experiencia), pero no lo permanece igual, en tanto la problematización —las interacciones con expertos, con la comunidad educativa

de cada colegio, entre otros— transforma ese universo a partir de elementos que potencian cada experiencia a partir del encuentro, intercambio y apropiación de los participantes.

El círculo de experiencias transmedia propone el intercambio de saberes entre el *Universo narrativo* y el *Universo argumentativo*, así como la construcción colectiva y colaborativa de los grupos participantes, la creación de productos en diferentes lenguajes y formatos, la reflexión sobre el uso, divulgación y apropiación de las experiencias propuestas, permiten potenciar las capacidades comunicativas y pedagógicas de los maestros.

De esta manera, se plantea un primer momento de diálogo de saberes con expertos en el tema transmedia logrando alcanzar elementos conceptuales sobre lo que son las narrativas transmedia en educación. En un segundo momento, se propone la narración de los universos de cada una de las experiencias a desarrollar, para que a partir del diálogo la comunidad de aprendizaje propuesta, pueda aportar a las otras experiencias, enriqueciendo su universo narrativo para luego ir dándole forma a cada narrativa a desarrollar. En un tercer momento se propone la producción en cada formato aprovechando los lenguajes sonoros, visuales y digitales que vayan consolidando cada vez más la comunidad de aprendizaje, paralelo a este se propone la reflexión, como parte de un proceso de investigación participativa la cual permitirá recoger los aprendizajes que aporten al uso, divulgación y apropiación de propuestas en la narrativa transmedia. La idea es que esta propuesta pueda ser replicada por docentes y comunidades educativas en futuras ocasiones, con la lección aprendida sobre los distintos tipos de formato, análogos y digitales, adecuadas a cada experiencia y cada contexto gracias a su movimiento circular.

La propuesta se fundamenta en el desarrollo de “laboratorios creativos”, entendidos estos como espacios de encuentro para experimentar, equivocarse, aprender de los errores y sobre todo motivar la creatividad y la imaginación de las personas a partir del arte, la comunicación, el uso de narrativas y lenguajes digitales de una manera colectiva y participativa. Este escenario es la base fundamental para el desarrollo del espacio formativo, ya que a partir de esta se desprenderá gran parte de los resultados del presente proyecto.

Este método es una propuesta desarrollada por la Escuela de Medios para el Desarrollo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO, y ha sido inspirado por revolucionarios de la educación como lo son Ken

Robinson y María Acaso; ambos docentes, preocupados por generar cambios positivos en la forma pedagógica y didáctica para un aprendizaje más interactivo, colaborativo, colectivo, creativo y adaptado a las tendencias del siglo XXI.

Ken Robinson (2015) hace un llamado a la sociedad en general para fomentar la importancia de aprender a ser creativo (afirma que la creatividad se aprende así como se aprende a leer) ya que sólo así —continúa el autor— se logran ideas y propuestas únicas. Además, el educador resalta la necesidad de encontrar “el elemento” (2009) que es ese talento que cada ser humano tiene y que debe ser potenciado a partir del aprendizaje. Finalmente, rescata el valor del error en los procesos pedagógicos y asegura que no se debe penalizar, porque sólo así se logra ser innovador —afirma—, y para ello debe estar dispuesto a equivocarse para lograr ideas y propuestas originales.

Otro elemento importante para el proceso pedagógico es el de sensibilizar a los participantes sobre la importancia de apropiarse la metodología de laboratorios creativos y de la narrativa transmedia, para fomentar sus propuestas pedagógicas en sus aulas y espacios de formación con estudiantes. Se busca con esto incentivar la concurrencia voluntaria de sus estudiantes en sus procesos y propuestas pedagógicas, es decir, que los estudiantes pasen de ser reproductores a ser productores de conocimiento.

Este espacio formativo no escapa a las pretensiones de investigación y pilotaje que tiene el proyecto; al contrario se constituye en su núcleo. Con la participación de los dos componentes —investigación-formación—, se pretende dinamizar los aprendizajes desde cada eje y tener una mirada integral del mismo, que permita fortalecer la experiencia de cada uno de los grupos e incorporar elementos clave que consoliden más cada propuesta en pro de la apropiación de las experiencias, su uso y divulgación. Así, los objetivos de este espacio formativo son:

1. *Potenciar la creatividad*: el participante es desafiado a explotar y afianzar su creatividad y activar la imaginación para hacer propuestas cautivadoras en el desarrollo de las historias de sus experiencias.
2. *Abrir espacios de reflexión*: el participante genera reflexiones individuales y colectivas frente al uso de narrativas innovadoras en sus propuestas y experiencias pedagógicas como apuestas de construcción colectiva.
3. *Promover una comunidad de saber y prácticas pedagógicas*: el participante aumenta progresivamente la conciencia de hacer parte de una comunidad

de aprendizaje, y por ende se busca que sus propuestas y experiencias pedagógicas motiven la participación activa de los que conforman este espacio académico para enriquecer las experiencias pedagógicas.

4. *Generar producción mediática*: el participante se transforma en *prosumidor*, es decir, en productor, consumidor y generador de contenidos para narrar su experiencia y dar elementos a las experiencias propuestas por la comunidad de aprendizaje.

Es fundamental la conservación de una relación horizontal entre talleristas y participantes, donde se reconoce que cada uno tiene un saber y aprendizaje valioso para la construcción colectiva de las experiencias. Como lo manifiesta María Acaso en una de sus microrevoluciones denominada *La democracia*: “Es importante entender que en estos espacios existen tres relaciones diferentes: tallerista-estudiante, estudiante-tallerista y estudiante-estudiante que a su vez alimentan el proceso formativo y enriquecen las propuestas con sus saberes y carga de aprendizaje” (Acaso, 2013).

De aquí que sea necesario que los talleristas sean personas sensibles al trabajo pedagógico, con conocimiento en lenguaje digital y capacidad para motivar la participación activa de los asistentes y la construcción colectiva de quienes conforman el grupo de formación. Su rol como facilitadores es el de brindar las herramientas pedagógicas necesarias para que el participante explore los diferentes campos de expresión, promueva el pensamiento creativo y ambiente el escenario de formación para lograr emocionar a los participantes, haciéndolos protagonistas en el desarrollo de sus experiencias, además de reconocer los saberes y habilidades individuales y del colectivo, para darle valor agregado a cómo enseñar.

Siguiendo otra micro revolución propuesta por María Acaso, habla del placer de aprender a partir de la lúdica y creación, donde la disciplina, esfuerzo y motivación de los participantes en el proceso de formación es fundamental para generar apropiación y aprendizaje. Aquí se logra lo que Ken Robinson denomina “La educación no lineal”; es decir, no se crean seres homogéneos, porque la diferencia en la educación existe; es una realidad que debe tenerse en presente a la hora de emprender un proceso de formación.

Por otra parte, se busca en los participantes sujetos flexibles y abiertos a la experimentación, aprendices del error y exploradores de la imaginación, esa es la semilla de los proyectos innovadores. Además es importante que el

participante se perciba como un sujeto político en el desarrollo de sus experiencias, que esté dispuesto a escuchar al colectivo, a intercambiar ideas que aporten a la construcción colectiva de las experiencias expuestas, pero aún más, para lograr una mirada integral de la realidad educativa y así transformar e incidir constructiva y colectivamente en las formas de narrar sus experiencias y apropiar sus apuestas formativas y pedagógicas teniendo en cuenta las tendencias y exigencias del siglo XXI.

El grupo de participantes da vida a la producción de cinco narrativas transmedia que hacen parte del resultado del desarrollo pedagógico de las experiencias a partir de las narrativas y lenguajes propuestas en los módulos de formación: visual, sonoro y digital, más un taller complementario en investigación participativa que da apertura al proceso de formación y marca la ruta de narración de cada transmedia y cerrará el espacio de formación.

Estos lenguajes están a disposición de las experiencias a desarrollar en el proyecto y son la base estructural de los quince productos educomunicativos evolucionados en cinco narrativas transmedia que fueron desarrollándose durante los encuentros de formación y problematizados, no sólo entre los profesores que lideran cada proyecto sino entre ellos y sus pares, así como con el equipo de IDEP y UNIMINUTO. Ello implica que los participantes cuenten con herramientas pedagógicas colectivas, colaborativas, participativas y críticas que les permitan decantar su experiencia en una historia.

Las transmédias y productos son parte del resultado final del proyecto y están disponibles en un entorno visual (micrositio): <http://www.idep.edu.co/transmedia/observatorio/> como una apuesta de interacción y retroalimentación para continuar dando forma a cada transmedia publicada.

Finalmente, a manera de síntesis de esta propuesta pedagógica, se considera fundamental:

- Conocer al detalle cada una de las experiencias participantes y sus contextos territoriales, con el fin de asesorar de manera asertiva su producción transmedia.
- Concertar y brindar claridad sobre el concepto de transmedia en el marco del proyecto.
- Poner al participante en el plano de prosumidor: creador —espectador— productor que permita retroalimentar las experiencias.

- Hacer énfasis en la exploración de los diferentes lenguajes a partir de los formatos, narrativas y formas de contar sus experiencias.
- Estimular la producción colectiva a partir de un trabajo colaborativo y autónomo donde se involucre a participantes del colegio y su territorio.
- Evidenciar la importancia de la construcción de propuestas pedagógicas colectivas para que tengan un mayor impacto a nivel académico y territorial.
- Dar relevancia a la lúdica y la diversión como parte del aprendizaje y de la experiencia pedagógica.
- Usar el arte y los medios como detonantes del aprendizaje en la práctica pedagógica.

Sobre la estructura de la formación

Un proyecto de creación y producción de narrativas transmedia en el marco de una investigación pedagógica supone un conjunto de retos en la “estructura curricular” de un proceso de formación, en tanto se espera que esté al servicio, no sólo de una producción en clave instrumental, sino de apropiar e incorporar mediante la práctica el sentido de las narrativas transmedia y todas las deslocalizaciones que ello implica.

Por tal razón, era necesario plantear la propuesta de formación al interior del proyecto desde la exploración de las narrativas y estructuras propias de los cuatro escenarios: sonoro, visual, digital e investigación participativa. Con la exploración de los lenguajes comunicativos y de la investigación participativa, se busca que los participantes fortalezcan sus capacidades comunicativas y desarrollen competencias pedagógicas e investigativas participativas que fomenten la construcción colectiva permanente de las experiencias pedagógicas emprendidas, además abrir nuevos escenarios para motivar la innovación en sus experiencias, especialmente en las formas de narrar y su uso.

- **Exploración sonora:** se propone ampliar la propuesta hacia el concepto de *paisajes sonoros* con el fin de explorar otros modos de abordar la palabra y el sonido, allí la música y la experimentación son protagonistas, hecho que permite trabajar formatos radiofónicos más novedosos y artísticos.
- **Exploración visual:** la idea es trabajar la imagen a partir de diversos géneros y formatos, como fotografía, *stop motion*, filminutos, cómics, entre otros, es decir, se pretende explorar el universo visual pensado además en la articulación con el lenguaje sonoro para llegar a propuestas audiovisuales.

- **Exploración digital:** entendido como la expansión mediática, el uso pedagógico de las redes sociales, la planificación, los procesos de interacción, públicos, hábitos de consumo y algunas plataformas que aportan al uso, apropiación y divulgación de las experiencias transmedias.
- **Investigación participativa:** este componente es un complemento del proceso de formación, que dará sentido a la construcción de la experiencia, partiendo de la participación como sujetos activos en la concepción de las estrategias, para contar y narrar sus experiencias desde los lenguajes transmedia, será producto de una reflexión colectiva (docentes-investigadores, investigadores-asesores IDEP-UNIMINUTO) que busca pensar cómo son los lenguajes, formatos y soportes pertinentes para la divulgación, uso y apropiación del conocimiento producido por maestros y maestras.

Estructura y contenido de la formación

Para la formación-producción-creación, como se indicó anteriormente, se generaron cuatro espacios; los tres primeros de exploración: sonora, visual y digital; el cuarto, referido a la investigación participativa.

Es importante resaltar que en este proceso de formación fue fundamental el uso de aulas especializadas en radio (análoga y digital), así como estudios de televisión con los que cuenta UNIMINUTO dentro de su infraestructura; la relevancia de este aspecto es que, por la brevedad del proceso de formación (72 horas) era necesario que el proceso tuviera un importante acento en lo experiencial.

A continuación, se describen brevemente cada uno de los módulos:

- **Exploración sonora**

Este espacio de formación tuvo una intensidad de dieciséis horas, que se desarrolló en cuatro sesiones. Los dos primeros encuentros se centraron en la exploración y los dos siguientes en la producción. En su desarrollo se abordaron elementos conceptuales y referentes creativos para la producción de piezas radiales y proyectos de arte sonoro en el marco de la realización de cada proyecto transmedia, para posteriormente acompañar el montaje final de las piezas y proyectos de arte sonoro.

En cuanto al momento de exploración sonora, se abordaron los formatos y temas técnicos para la producción: estudio de radio, guion, montaje radial, locución; edición de sonido; planos sonoros; además de desarrollar los conocimientos y habilidades para la puesta en circulación de contenidos radiales y sonoros en la web.

Luego de terminado el proceso de exploración, los maestros y maestras se mostraron interesados por la narrativa tipo radioteatro, la puesta en escena, con el uso del lenguaje radial de las experiencias pedagógicas.

- **Exploración visual**

Se realizan además de los cuatro espacios de formación en la narrativa visual, se realizaron jornadas de grabación en los colegios (de 5 horas cada experiencia), de modo que los aprendizajes se materializaban documentando, narrando las experiencias de investigación e innovación.

En el momento de Exploración audiovisual se abordan los formatos y temas técnicos para la producción, esto hace referencia a el contexto visual y los posibles formatos a trabajar. Se realiza un acercamiento a la idea de producción visual aplicada a su experiencia a partir del Storyboard-guion.

- **Exploración digital**

En este módulo se planteó una reflexión estructural sobre la comprensión de los maestros y maestras con respecto a las prácticas digitales y comunicativas de su público objetivo, es decir, de otros docentes con interés en sus temas o prácticas de investigación e innovación pedagógica, así como de sus comunidades educativas de referencia.

El otro propósito de este módulo fue acompañar a los participantes en la construcción del universo narrativo de cada proyecto en términos del *storytelling*, a fin de reconocer la importancia del lenguaje digital en relación con el uso, divulgación y apropiación de las experiencias pedagógicas con los públicos objetivo.

- **Investigación participativa**

Desde este módulo se planteó el primer acercamiento a las experiencias y la construcción del universo narrativo. Posteriormente se desarrollaron dos talleres de investigación participativa de un total de ocho horas, que fue complementado con los grupos focales *in situ* en los colegios, en donde además, mediante conversaciones sobre el avance de la producción, se contribuyó a la reflexión sobre las prácticas comunicativas de los públicos a los que se dirigirían las narrativas transmedia resultantes del proceso.

Una convocatoria para “profes arriesgados”

Los 35.100 docentes y directivos docentes que pertenecen a la planta oficial de la SED, atienden una población de cerca de 960.000 estudiantes en las veinte localidades de la ciudad (SED, 2017). El 70% de la población docente del Distrito Capital (24.447) son mujeres y el 30% (10.653) hombres. Sólo el

16% de los docentes del Distrito son menores de 35 años, el 32% se encuentra entre los 35 y 45 años, mientras el 52% restante tiene más de 45 años.

Estos datos generales sobre la población docente de la ciudad de Bogotá se consideran esenciales, ya que ayudan a dimensionar el público potencial con el que se pueden compartir las experiencias y resultados que producen aquellos maestros y maestras que han vinculado la investigación e innovación dentro de su práctica pedagógica; pero también ayudan a caracterizar la población que hizo parte de esta investigación.

Como podrá suponerse, un proyecto que integra investigación, formación creación y producción para la apropiación social del conocimiento, no sólo precisaba docentes comprometidos con sus trabajos de investigación e innovación, sino dispuestos a arriesgarse al incursionar en lenguajes y formas de narrar con las que no estaban necesariamente familiarizados y que desde una percepción general, no están ubicados en los ecosistemas comunicativos por los que circulan los saberes académicos. Es decir, se precisaba de maestros dispuestos al diálogo con otros diferentes, y por otra parte, que estuvieran dispuestos a aprender nuevos conocimientos y saberes, mediante otros métodos por ello su selección de no se realizó bajo parámetros estadísticos; por tanto, los hallazgos y resultados obtenidos no tienen la intención de extrapolarse a toda la población de docentes de la ciudad, simplemente sirven como una aproximación a las prácticas de divulgación, uso y apropiación de un grupo de maestros y maestras, que permiten pensar estrategias que impacten al resto de la población.

En consecuencia, el IDEP, planteó dos criterios de selección para las experiencias que participarían en el proyecto: 1) Trabajos de investigación e innovación en los que prevaleciera el trabajo colectivo, e idealmente, la interdisciplinariedad, y 2) Un grado de avance diferenciado en el desarrollo de los proyectos (iniciando, avanzados, finalizados), con el propósito de comprender la importancia de incorporar estas nuevas lógicas de narración para la apropiación social del conocimiento en distintas fases de los proyectos de investigación e innovación.

De esta manera se vinculan al proyecto docentes-investigadores de cinco colegios de distintas localidades de Bogotá: *Tomás Rueda Vargas* (San Cristóbal), *Néstor Forero Alcalá* (Engativá), *El Minuto de Buenos Aires* (Ciudad

Bolívar), *San Bernardino* (Bosa) y *Las Américas* (Kennedy). Estos docentes dan vida a los proyectos que se listan a continuación:

Tabla. Experiencia pedagógicas participantes.

| Proyecto /Experiencia | Descripción | Institución educativa |
|-------------------------------|--|------------------------|
| Abrapalabra | Es una experiencia en oralidad, lectura y escritura que busca transformar los procesos de aprendizaje de niños y niñas de primera infancia, donde la imaginación y la creatividad son la fuente que alimenta el diario vivir. El proyecto desea estimular las capacidades expresivas y comunicativas de niños y niñas, donde cobran vidas las palabras, las mismas que les dan poder, el poder de trascender. | Tomás Rueda Vargas |
| El joven que no calculaba | Es un proyecto que tiene como objetivo fortalecer procesos de enseñanza de las matemáticas en jóvenes de grado séptimo, a través de la producción experiencias transmedia y a partir del texto guía “El hombre que calculaba”, y de esa forma despertar el interés por las matemáticas, no sólo recibiendo información, sino también produciendo conocimiento que se pueda compartir y ampliar entre los compañeros. | Néstor Forero Alcalá |
| Escuela de padres | Es una iniciativa que se ha desarrollado desde el año 2012 y que tiene como objetivo promover un acercamiento y colaboración de los padres de familia en los procesos escolares de sus hijos, así como fortalecer su relación y sentido de pertenencia con la institución. | San Bernardino |
| Heterotopías escolares de paz | Es un proyecto que buscar articular las experiencias de cinco docentes para de manera colaborativa potenciar los procesos de aprendizaje dentro de la institución. La apuesta del trabajo es dar voz a las innovaciones de maestros y maestras que trabajan para transformar las prácticas que perpetúan factores asociados al conflicto armado en el país. | Las Américas |
| <i>Parkour</i> | Es una iniciativa creada a partir de los centros de interés desarrollados en la institución y que propende generar nuevas prácticas pedagógicas donde se refuerza el trabajo investigativo, lúdico pedagógico basado en los intereses de los estudiantes. La práctica del <i>parkour</i> se ha tomado como espacio para demostrar que hay otras maneras de abordar el conocimiento que tradicionalmente se imparte de forma rígida y tradicional sin posibilidades de que el cuerpo se exprese de forma global. | El Minuto Buenos Aires |

Metodología y técnicas para la recolección de información

Para esta aproximación investigativa usamos tres técnicas: grupos focales¹, sondeo y observación participante. Los grupos focales se desarrollaron en dos etapas; en la primera la discusión giró alrededor de las prácticas de divulgación, uso y apropiación desde tres ejes temáticos: experiencia en investigación e innovación pedagógica, prácticas de acceso a información académica y competencias en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación; esta técnica se complementó con un sondeo sobre aspectos demográficos que ayudaran a caracterizar la población de docentes e identificar sus usos de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Para reflexionar sobre los componentes de formación y creación se diseñó una “Guía de observación participante” que desarrollaron los talleristas-productores que tuvieron a cargo la orientación de la formación en los temas audiovisuales, sonoros y digitales.

Por último, los segundos grupos focales se desarrollaron al finalizar el proceso de formación-creación y mientras se estaban terminando de producir y publicar las cinco narrativas transmedia resultantes. En consecuencia, la discusión en estos grupos focales se concentró en tres aspectos: *percepciones sobre las experiencias y proyectos transmedializados; alcances y limitaciones de la transmedia para la divulgación, uso y apropiación; transmedia e innovación pedagógica.*

1 Como bien lo exponen Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez “Los grupos focales constituyen un espacio público ideal para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema” (Bonilla y Rodríguez, 2000, p. 191). Ver el Anexo 3.

Hallazgos y análisis

A continuación, se presentan los principales hallazgos de la investigación que corresponden a tres momentos: el primero a las prácticas de divulgación, uso y apropiación de conocimientos de docentes de colegios distritales, que corresponde a la ejecución de los primeros grupos focales; el segundo, integra varios de los hallazgos que el equipo IDEP-UNIMINUTO encontró con los docentes durante el proceso de formación y, finalmente, un tercer momento, en el que los maestros y maestras conversaron sobre sus reflexiones sobre los alcances, limitaciones y potencialidades de las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de saberes y conocimiento producido por maestros y maestras.

Prácticas de divulgación, uso y apropiación de conocimientos de docentes de colegios distritales

La tabla que se presenta a continuación, resume los colegios visitados y los docentes participantes.

Tabla 1. Primeros Grupos Focales.

| Colegio | Día grupo focal | Docentes |
|--------------------------------|----------------------|--|
| Néstor Forero Alcalá | Viernes 11 de agosto | Liliana Charria Magnoli Losada Stella Pataroyo |
| El Minuto Buenos Aires, Sede B | Martes 15 de agosto | Silvia Pacheco Santiago Merchán Carolina Sierra Yuly Garzón Sandra Neuta |

| Colegio | Día grupo focal | Docentes |
|--------------------|----------------------|--|
| Tomás Rueda Vargas | Miércoles 30 agosto | Indira Manjarrés Jenny Caraballo |
| Las Américas | Jueves 31 de agosto | María T. Silva Imelda Castillo Santiago Beltrán Luis López Carmen Cárdenas |
| San Bernardino | Viernes 1 septiembre | Marcelo Salcedo Marcela Campos Diana Dosa Yenni Rodríguez Lina Martínez Yeni Pinzón Dora Ramírez Nadia Lemus Magda Achipiz Melida Carrillo María Navas |

Dado que la aproximación se realizó desde un enfoque inductivo, para la realización de los primeros grupos focales se consideró necesario diseñar y aplicar otros instrumentos, a saber: primero, *un sondeo de caracterización*, realizado con la intención de perfilar ciertos atributos de las y los participantes en términos de capacidades y prácticas relacionadas con el sentido general del proyecto; segundo, una guía de observación para que los talleristas del componente de formación puedan describir elementos significativos del proceso de aprendizaje.

En consecuencia, el presente análisis da cuenta de la intersección de la información recolectada en los anteriores instrumentos, en donde el eje principal se concentra en los grupos focales, que se complementan con los otros instrumentos en cuanto a la manera en que los maestros experimentan la divulgación, uso y apropiación de conocimiento.

Bajo la idea que para explorar e innovar en las estrategias de divulgación, uso y apropiación de conocimiento y plantear recomendaciones sobre las potencialidades de las narrativas transmedia, es necesario caracterizar la población involucrada, así como sus conocimientos y experiencias en el

campo. Se ha considerado esencial indagar en los tres puntos que se señalan a continuación:

1. **Experiencia en investigación e innovación pedagógica:** con las preguntas planteadas en esta primera parte se ha querido conocer la experiencia investigativa de los maestros y maestras, las problemáticas a partir de las cuales se han generado sus proyectos e innovaciones y los impactos que han tenido. Igualmente se busca conocer la población o los públicos que los maestros-investigadores consideran pueden interesarse el conocimiento derivado de las experiencias.
2. **Prácticas de acceso a información académica:** esta segunda parte se propone conocer las prácticas de acceso y uso de información que tienen los docentes, con el objetivo de identificar por dónde circula el conocimiento al que ellos acceden. Esto bajo el postulado de que es necesario identificar las fuentes y espacios por medio de los cuales los maestros y maestras se informan y actualizan sobre los conocimientos producidos en su campo de saber.
3. **Competencias en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación:** finalmente, la discusión se orienta a conocer el uso de la tecnología y las redes sociales virtuales de los maestros y maestras, para así identificar las potenciales de los lenguajes transmedia para la divulgación, uso y apropiación del conocimiento derivado de sus investigaciones e innovaciones, pero también las competencias de los docentes en el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación.

Con estos temas se ha querido realizar un acercamiento a las prácticas y estrategias de divulgación, uso y apropiación de conocimiento por parte de los y las docentes de colegios distritales de la ciudad de Bogotá, que posibiliten identificar rutas, propuestas y estrategias para la divulgación de las investigaciones e innovaciones realizadas con el apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Experiencia en investigación e innovación pedagógica

Hablar con los docentes sobre sus conocimientos y experiencias en investigación e innovación pedagógica se considera importante, pues permite identificar los mecanismos a través de los cuales los maestros y maestras producen conocimiento y sistematizan sus saberes.

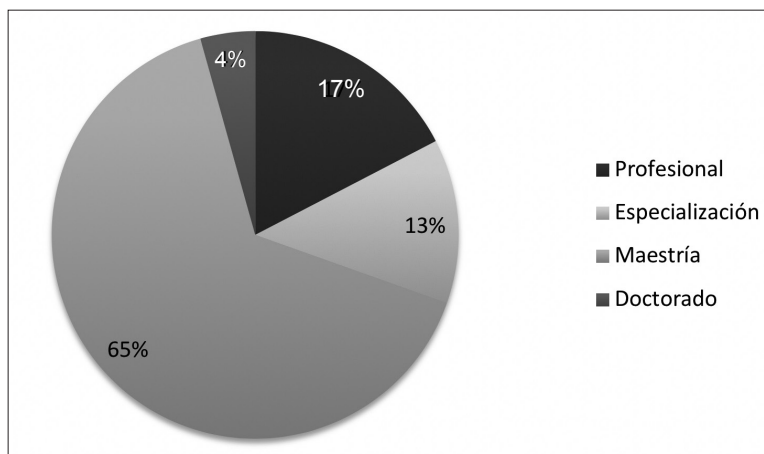
Un primer dato a destacar es que la mayoría de los y las docentes manifiestan no tener mayor experiencia en investigación o innovación; es decir, que no han adelantado proyectos dentro de sus instituciones ni con el apoyo de

otras entidades del campo educativo, salvo aquellos que han encontrado un nicho de apoyo en el IDEP. Sin embargo, dentro de los docentes consultados, un grupo significativo indica que hasta ahora se han acercado al instituto en calidad de docentes-investigadores.

En su mayoría, los participantes reconocen que su acercamiento a la investigación se ha dado principalmente por su vinculación a estudios de posgrado. Esto último se contrasta con el sondeo de caracterización, en donde, del total de la muestra (25 maestros y maestras), el 83% tiene formación posgradual y de ese total el 69% cursan o han cursado estudios de maestría y doctorado, que necesariamente cuentan con un componente de investigación en su currículum.

- Nosotras arrancamos las dos, pero sin tener proyecto, hasta que arrancó la maestría. No pensamos que [la propuesta] iba a tener tanto impacto [...] La maestría es en educación, y cuando nos dicen en la universidad (Santo Tomás) dijimos “para qué buscar una experiencia si tenemos una propia” (Indira Manjarrés, Tomás Rueda Vargas).
- Yo estoy terminando maestría y también tengo un proyecto de investigación aquí, es lo único que he hecho (Carolina Sierra, El Minuto Buenos Aires).
- Yo también estoy realizando una investigación acá como parte de un doctorado, lo que llevo de investigación es lo que he aprendido. Mi trabajo grupal está involucrado con cosas que hago acá, en mis clases, nadie más sabe lo que estoy haciendo (Santiago Merchán, El Minuto Buenos Aires).

Gráfico 1. Nivel de formación.



Entre las reflexiones a destacar a este respecto, varias de las y los docentes que llevan más tiempo en el magisterio consideran que antes de tener una política de formación de profesores en materia posgradual, eran pocos quienes se asumían como docentes-investigadores. En consecuencia, el hecho de cursar estudios superiores también les ha significado un cambio en la representación de sí mismos que les ha permitido aventurarse a desarrollar más ejercicios de investigación e innovación.

Este hecho es significativo, ya que si bien los posgrados sirven para acercar a las personas a las prácticas de la investigación, los objetivos, alcances y públicos de estos proyectos son diferentes, pues sin minimizar sus propósitos, la mayoría de estos proyectos se desarrollan pensando en los requisitos de grado, y no siempre, en la transformación de realidades concretas en la escuela. Por eso, cuando a los docentes se les preguntó a quién o quiénes podría interesar esas investigaciones, manifestaron que a muchas personas de la comunidad académica, pero que nunca se habían detenido a pensar en cómo contarle o narrarlo más allá del mundo académico o las comunidades de su institución educativa.

- En mi caso no pienso tanto en a quién contarle sino en cómo transformar y con quién trabajar... (Santiago Merchán, El Minuto Buenos Aires).
- Yo creería que sí /le pueden interesar a personas del común. De pronto el texto que yo haga no, pero si yo lo pongo en otro lenguaje quizás se lo puedo mostrar a un papá... (Carolina Sierra, El Minuto Buenos Aires).

Otro aspecto a destacar es que cuatro de los docentes consultados manifestaron hacer parte de algún colectivo de investigadores en educación, lo cual deja inquietudes sobre la creación y estímulo al diálogo entre pares como estrategia de promoción de la investigación y la innovación. Por ejemplo, en el colegio San Bernardino, un grupo de profesoras reclamaba ante el hecho de que hasta la administración del Alcalde Samuel Moreno (2008-2012) desde la Secretaría de Educación del Distrito —SED— se promovieron encuentros locales de maestros y maestras por áreas del conocimiento, lo cual, en su opinión propiciaba un ambiente de aprendizaje entre pares; sin embargo en la anterior administración tal práctica se desfinanció, y por ende, desmotivó.

- Participar en la mesa pedagógica local le da la posibilidad de conocer experiencias; esas experiencias enriquecen las prácticas pedagógicas (Lina Martínez, San Bernardino).

Incluso, viendo estas posibles redes o escenarios de intercambio como una práctica menos institucionalizada, varios de los docentes consideran que no hablan de sus investigaciones de posgrado sino con sus amigos y casi no hay espacios para tratar estos temas en los consejos académicos o en otros escenarios de índole pedagógica o académica. Una excepción a ello se da en el Colegio Las Américas, en donde los maestros y maestras que hacen parte del proyecto “Heterotopías” se han configurado como un grupo de estudio desde el que nutren tanto sus investigaciones como sus prácticas pedagógicas.

Respecto a los contextos institucionales que favorecen o desfavorecen las prácticas de investigación e innovación en las que participan estas maestras y maestros, los resultados son semejantes, con algunas variaciones: en general, aunque las directivas apoyan las iniciativas de innovación e investigación, también es cierto que en la mayoría de los casos no hay suficientes asignaciones en tiempos laborales para las y los docentes-investigadores, lo que significa que en buena parte de estos procesos, los maestros y maestras deben invertir una parte importante de sus tiempos y recursos (trabajando en contra-jornada, por ejemplo). A continuación, una breve semblanza sobre este subtema:

- En una de las instituciones, las directivas estimulan el desarrollo de actividades que buscan mejorar el entorno y la realidad de su comunidad, por eso han implementado lo que ellos denominan “centros de interés”, una estrategia en la que participan todos los docentes y alumnos en torno a temáticas que les llamen la atención, por eso hay actividades sobre tejido, grafiti, música, teatro, entre otras. Una innovación, que según los y las docentes ha cambiado las dinámicas de convivencia en la institución. Si bien la comunidad académica no entiende los “centros de interés” como investigación, si están interesados en sistematizar esa experiencia para compartirla con otras instituciones y docentes, de ahí su vinculación al proyecto “Transmedias para la divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas”.
- En otro colegio, las docentes afirman que hay apoyo de las directivas y han logrado vincular a padres y madres de familia, lo que ha significado un incremento en la legitimidad del proyecto ante la comunidad académica, pues al ver la participación de los padres y su interés con lo que sucede en la institución más docentes se han vinculado. En palabras de una de las docentes “Cuando dejas entrar al padre de familia, tú ganas también; se vuelve más agradable el ambiente en la institución”.
- Los maestros y maestras de otra de las instituciones participantes consideran que, efectivamente, han recibido apoyo, si bien consideran que también

el elemento vocacional ha sido central para llevar sus experiencias, como ellos mismos afirman, “a otro nivel”, en la medida en que varios de ellos han salido del país a compartir sus conocimientos y saberes como resultado de su trabajo en equipo.

- Desde su fundación, las directivas de otra institución han concebido su trabajo pedagógico de manera muy cercana a la comunidad; esta particularidad ha hecho que muchos de los proyectos de innovación e investigación hayan surgido de las relaciones escuela-entorno; prueba de ello es que en los últimos años muchos de estos han girado en torno a los problemas ambientales y la diversidad cultural de la misma; sin embargo, las maestras y maestros consideran que no hay claridad con lo que ha sucedido con varios de esos proyectos, en tanto “memoria investigativa y de innovación” del colegio; o sea, la institución se ha caracterizado por apoyar e impulsar proyectos pedagógicos, pero no existe un lugar —físico o virtual— donde queden registradas o sistematizadas dichas experiencias.

En contraste, en el caso de las docentes una de las instituciones, la desmotivación para realizar investigaciones y proponer proyectos dentro de la institución se debe a las dificultades y obstáculos que plantean las directivas, pues según ellas, no están interesadas en que se desarrolle ese tipo de iniciativas dentro de la institución.

En sus propias palabras: “Nuestra percepción es que aquí ponen muchas trabas [...] Hay cosas que no se hacen porque no se dejan” Particularmente una de las profesoras habla sobre el origen de su investigación y cómo tuvo que desarrollarla en jornada extra académica: “[...] en el 2015 comencé una maestría e hice otra investigación acá, pero no me la aprobaron [...] después de muchos peros me dijeron que podía hacer la investigación pero en contra-jornada”.

Finalmente, sobre las conversaciones alrededor de la experiencia en investigación e innovación pedagógica, vale la pena destacar que buena parte de los maestros y maestras no tienen estas actividades de innovación e investigación vinculadas a su práctica docente; aun cuando reconocen su pertinencia, la mayoría de ellos apenas está identificando la importancia de esta relación.

No hay una claridad sobre las políticas de promoción de actividades de innovación e investigación de cada colegio, pues hay factores diferenciados que lo determinan y van de aspectos tan singulares como: la credibilidad de los docentes en el colegio, las afinidades personales, la convergencia entre los intereses estratégicos de las directivas y los del maestro; esa falta de claridad

obedece a que en su mayoría, estos proyectos existen y sobreviven gracias a la vocación de los y las docentes-investigadores.

Los escenarios de encuentro, socialización e intercambio entre pares son mínimos. La experiencia más visible en la actualidad es la *Red Distrital de Docentes Investigadores*; sin embargo, en el pasado se han dado otros que son reconocidos como potenciadores de procesos de apropiación social del conocimiento. A este respecto, surge una reflexión a manera de hipótesis: es necesario generar espacios institucionales —incluidos en las cargas académicas de los docentes, por ejemplo o de tipo virtual— que les permitan a las maestras y maestros tanto desarrollar proyectos de investigación, como socializar y problematizar sus reflexiones y hallazgos.

Prácticas de acceso a información académica

Identificar cómo los maestros y maestras acceden a información académica se ha considerado importante bajo el postulado de que si se conoce cómo obtienen información, o en donde circula la que usan, se puede reflexionar sobre el tipo formatos y soportes a través de los cuales divulgar y apropiar el conocimiento y los saberes producidos por ellos mismos.

Los primeros hallazgos en este eje temático arrojan que las tres principales fuentes de información de las maestras y maestros son: *Google*, *Youtube* y las bibliotecas públicas de la ciudad y las universidades. A continuación, algunas de sus respuestas cuando se conversó sobre este particular:

- Yo manejo básicamente easy english, de ahí saco canciones, videos... O busco en Youtube el tema que necesito y saco videos de apoyo (Santiago Merchán, El Minuto Buenos Aires).
- Trato de ver algunos videos en Youtube para que obtengan información de forma más amena (Silvia Pacheco, El Minuto Buenos Aires).

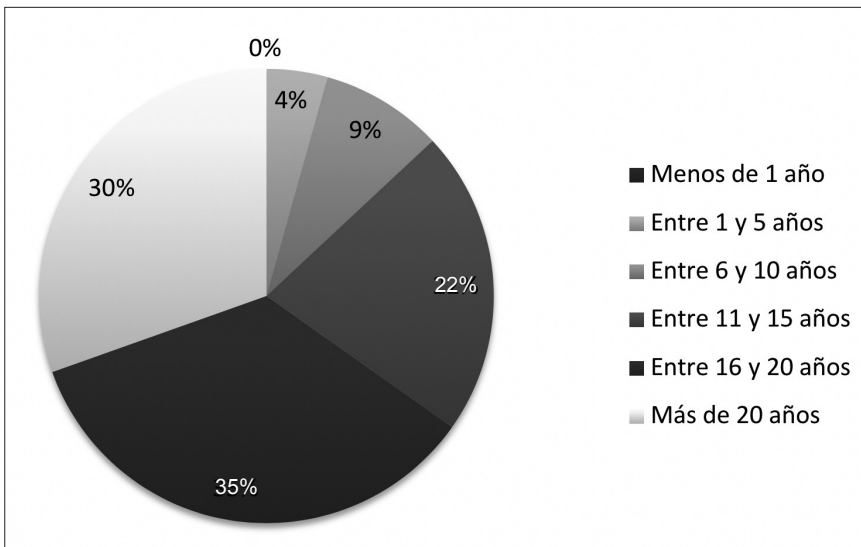
En cuanto a la primera, *Google*, hay una preponderancia del buscador básico; sólo unos pocos conocen el *Google académico* o *Scholar*. Cuando se les preguntaba por bases de datos especializadas o por redes académicas, muy pocos han podido dar nombres concretos, lo cual denota que su consulta es más bien esporádica. Estos datos están íntimamente relacionados con la temática anterior, pues la mayoría de los y las docentes afirmaron que la búsqueda de información académica sucedía mientras desarrollaban la tesis

de maestría, pero que no es una actividad que tengan incorporada a su cotidianidad en la escuela.

Por otra parte, *YouTube* como fuente de información tiene básicamente dos usos: el primero está referido a la búsqueda de contenidos audiovisuales para potenciar sus actividades en el salón de clase; el segundo, con el encontrar videos o tutoriales que explican distintos conceptos, temas o metodologías que necesitan comprender o profundizar, tanto para sus clases como para sus estudios posgraduales.

Finalmente, es importante considerar que el texto impreso es aún una fuente de información ampliamente valorada por los maestros y maestras. A este respecto es relevante mencionar dos hechos: el primero es que, de la muestra tomada para esta investigación, un 65% lleva más de 15 años en la labor docente (entre 16 y 20 años, 35% y más de 20 años, 30%); el segundo es que la formación posgradual en la que se encuentran o han encontrado los docentes hace uso de este tipo de fuente de manera regular. En consecuencia, hay un factor de migración hacia lo digital, pero por otro lado, los ecosistemas comunicativos de los estudios de posgrado no han cambiado mucho.

Gráfico 2. Años de experiencia docente.



Un segundo núcleo de hallazgos está en el tipo de conocimiento al que las maestras y maestros acceden. En las conversaciones emergen dos categorías: *conocimiento experto*, enfocado en documentos producto de investigación o teórico-conceptuales; *conocimiento de pares*, referido a producciones en innovación e investigación, sistematización de prácticas, didácticas, entre otros.

Llama la atención que como *conocimiento experto* se asocia a producciones venidas de instituciones o autores canónicos de un determinado campo o disciplina; en otro ámbito se ubica el *conocimiento de pares*, al que pareciera otorgársele otro “nivel”, probablemente por la cercanía disciplinar o por lo que se considera más experiencial, que para buena parte de los docentes-investigadores, le suele restar “cientificidad” a estos saberes.

Aunque esta diferenciación pueda resultar desigual, también es cierto que varios de los maestros y maestras, desde su saber pedagógico, reconocen en el segundo un potencial de uso y apropiación social de conocimiento.

La aparente simplicidad de las fuentes de información a las que acceden las maestras y maestros en materia de investigación e innovación sugiere una veta para proyectar a los y las docentes como prosumidores transmedia, en el sentido de que no todos los contenidos de espacios como *Google* o *Youtube* son “académicos”, “didácticos” o “pedagógicos”. Es decir, hay búsquedas en este canal que precisan la mediación de las y los docentes en términos de sus objetivos de clase y es precisamente en esa capacidad de desarrollar mediaciones pedagógicas que pueden encontrar un camino hacia el entenderse como prosumidores.

La mayor parte de maestros y maestras se mueven entre los mundos analógico y digital. Esa condición “anfibia” implica un gran potencial para desarrollar producciones a través de diferentes lenguajes que converjan en lo transmedial.

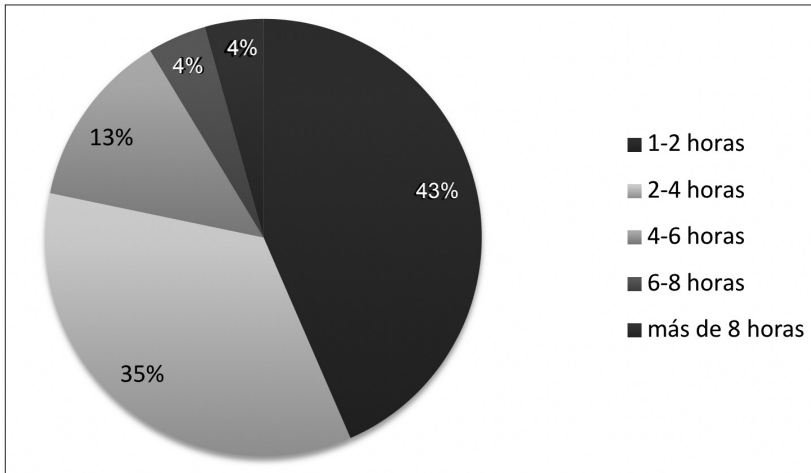
Es importante avanzar en procesos de formación que muestren y permitan vivenciar nuevas tendencias en procesos de investigación e innovación de modo que las y los maestros se puedan ver a sí mismos como expertas y expertos con capacidad de interlocución con otros académicos que provienen de lugares distintos a la escuela.

Competencias en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación

Por último, se ha querido conocer el uso que maestros y maestras tienen de las TIC, esto considerando que, si bien la transmedia usa soportes análogos y digitales, su potencialidad, sobre todo con lo relacionado a la expansión de las historias y participación de los públicos está en estos últimos.

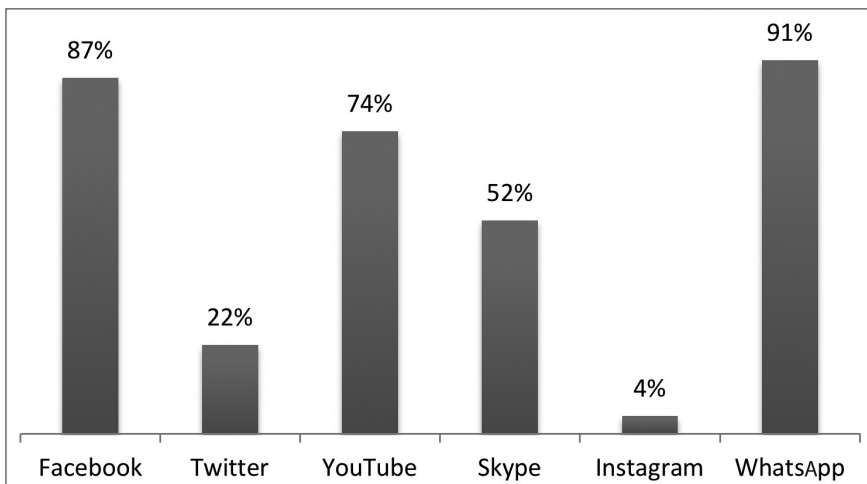
En cuanto a las competencias en uso de TIC el *sondeo de caracterización* ofrece una mirada panorámica. Por ejemplo, en cuanto a las horas de navegación en Internet, la media es de 3 horas diarias (43% las usa entre 1-2 horas y 35% entre 2-4 horas).

Gráfico 3. Tiempo dedicado a navegar en Internet y uso redes sociales.



De otra parte, las plataformas digitales y redes sociales que más usan son: *WhatsApp* (91%), *Facebook* (87%), *Youtube* (74%), *Skype* (52%), *Twitter* (22%), e *Instagram* (4%). De lo anterior se puede destacar que los principales usos son de orden social (*Facebook, Instagram y WhatsApp*), de expresión de la subjetividad política y de entretenimiento (*Twitter y YouTube*) u operativo, para generar redes de información en el trabajo o los estudios (como grupos de *WhatsApp* o llamadas vía *Skype*).

Gráfico 4. Redes sociales más usadas.



Cuando se indaga por el uso de las tecnologías digitales, los maestros y maestras reconocen que tienen un uso básico; por otra parte, casi la totalidad de docentes manifestó que usan las redes sociales virtuales y tecnologías asociadas a Internet para asuntos personales y que no lo han vinculado a sus prácticas pedagógicas o investigativas; valga destacar que esta es una característica que han encontrado otros investigadores que han indagado en el uso de las redes sociales en el campo académico y profesional, pues según una investigación reciente “[...] el porcentaje de escolares que usan las redes sociales para propósitos profesionales es mucho más bajo que el que lo usa para razones personales”¹ (Loeb *et al.*, 2014; Nentwich y König, 2014, p. 114 citados por Sugimoto, Work, Larivière y Haus, 2016, p. 5).

La anterior reflexión lleva a una demanda de los maestros y maestras en cuando a “alfabetización”, pero aplicada a necesidades educativas. Por eso, uno de los hallazgos significativos sobre las prácticas de divulgación, uso y apropiación tiene que ver con la necesidad de avanzar en la denominada “Alfabetización Transmedia”, ya que si bien los y las docentes reconocen la centralidad de las TIC y sus potencialidades, no tienen muchas claridades de cómo vincularlas a su práctica pedagógica y tampoco la manera de emplearlas y aprovecharlas para compartir sus saberes y conocimientos.

1 La traducción es nuestra “[...] the percentage of scholars who use social networking for professional purposes is much lower than those who use it for personal reasons”

Reflexiones sobre el proceso de formación: la mirada de los talleristas-productores

Una vez inició el proceso de formación-creación-producción, los maestros y maestras comenzaron a desarrollar sus respectivas narrativas transmedia. A continuación, se comparten algunas de sus reflexiones diferenciadas por cada uno de los espacios de formación, principalmente, porque cada uno arrojó resultados distintos y consideramos importante que quienes se muestren interesados por desarrollar procesos semejantes puedan apreciar la diversidad de avances entre las distintas experiencias.

Sobre la exploración sonora

En este espacio se planteó la relevancia de construcción de personajes, de narrativas y de propuestas de ambientación sonora y musicalización, que reflejaron apropiaciones desiguales de las herramientas técnicas —del guion particularmente— entre los respectivos grupos. Es decir, unos grupos incorporaron con mayor facilidad el uso de lenguajes y técnicas, lo que inmediatamente desencadenó un grado de avance mayor de unos grupos frente a los otros, lo que no demerita el logro de los objetivos narrativos en todas las experiencias, sino que por el contrario, llama la atención sobre la necesidad de comprender que las apropiaciones de la transmedia están directamente relacionadas con las biografías, con las trayectorias profesionales y vitales de cada docente o grupo.

En el caso de la experiencia de *Abrapalabra*, este fue el grupo que en exploración sonora logró con mayor fluidez los objetivos de aprendizaje del proceso, básicamente porque ya traía la narrativa de su investigación estructurada. Los aportes de la exploración sonora fueron fácilmente apropiados, hasta el punto en que las mismas integrantes realizan el montaje sonoro de una de las piezas².

Por otra parte, en *El hombre que calculaba*, desde el inicio, la maestra líder del proyecto ve en el radioteatro la manera de narrar su práctica pedagógica. Vincula al proceso a sus estudiantes y con ellos desarrolla una narrativa que conjuga las situaciones cotidianas y los imaginarios de los jóvenes con el fin

2 Los productos que sonoros son alcanzados por este grupo son: 1) Cuento *Abrapalabra*, 2) Intro audiolibro docentes, y 3) Intro audiolibro niñas y niños.

de lograr identificaciones con las audiencias. El producto sonoro se denomina: “El joven que no calculaba”.

El grupo de *Parkourland* plantea diversas ideas —hacer del colegio una escultura sonora, una de ellas; imposible de realizar en el marco de este proceso—; sin embargo, las herramientas de creación radiofónicas del taller les permite generar una narrativa clara, sintética, estructurada radialmente, que cumple con los objetivos comunicativos de su propuesta³.

En *El San Berno y su Escuela*, si bien el grupo presentó dificultades al inicio, ya que planteaban el desarrollo de un videojuego con elementos un tanto difíciles de concretar en el estudio y en relación con los otros lenguajes sobre todo por los tiempos del proyecto, las herramientas narrativas y los elementos del lenguaje radial y sonoro les permitió realizar una obra de teatro de sombras con la comunidad escolar⁴.

Heterotopías fue el grupo con más dificultades a la hora de definir una narrativa, situación totalmente normal por la diversidad y cantidad de experiencias que requerían ser tejidas. La propuesta narrativa final fue un gran logro y demuestra el compromiso del grupo por sacar adelante su narrativa transmedia⁵.

Sobre la exploración visual

En cuanto a la producción audiovisual, se realizó un trabajo en equipo entre la tallerista visual y la asesora pedagógica del proyecto para cumplir con las expectativas de cada experiencia participante, pues era necesario, además de planear los contenidos, organizar y ejecutar planes de grabación en cada uno de los colegios y sus respectivos territorios, por la diversidad y riqueza de sus propuestas pedagógicas.

3 Su producto es: *La historia de Bady*.

4 Sus productos son: Capítulo 1. Berni crece y su madre se atemoriza; Capítulo 2. La peligrosa curiosidad de Berni; Capítulo 3. El misterioso encuentro de Berni con Soto el dingo; Capítulo 4: Berni no quiere ser un canguro cobarde; Capítulo 5. Hanna y Jackie al encuentro con Berni; Capítulo 6. La gran lección de la familia canguro.

5 Sus productos son: Capítulo 1. Invasión de los gigantes; Capítulo 2. Amor y locura combaten a las villanas; y Capítulo 3. Vida y diversión se enfrentan a tristeza y desprecio.

Por otra parte, dado que este era el segundo módulo de exploración, se tenía el reto fundamental de “tejer” de manera paralela, tanto la narrativa, como los productos de la exploración sonora, con los nuevos aprendizajes en visualidades.

Para el grupo de *Abrapalabra*, desde el comienzo las maestras tenían clara la idea de realizar un audiolibro por la riqueza de su experiencia y por el público con el que trabajan: niños y niñas del primer ciclo. De esta manera *Abrapalabra* realiza la producción de sus dos audiolibros a partir de la historia y las fotografías mediante la integración de la fotografía en sus clases, para integrar el material que les serviría de co-relato para sus audiolibros: uno para niños y niñas, otro para profesores⁶.

En el proyecto de *El joven que no calculaba* la profesora contó con la participación de estudiantes del colegio para el logro de sus producciones, enriqueciendo no sólo la construcción de la narrativa de su propio trabajo, sino de los otros grupos; esta experiencia deja como gran aprendizaje la importancia de articular a diferentes públicos en las producciones transmedia. De aquí surgió la idea de continuar la historia de *El joven que no calculaba* con un viaje a Egipto, donde se encuentra con Cleopatra para poder conocer la división aurea⁷.

Por su riqueza visual, los profesores de *Parkourland* solicitaron que sus producciones audiovisuales se realicen *in situ*, integrando docentes de diferentes áreas a su universo narrativo, donde se propone a partir del *Parkour* enseñar áreas como la física, el inglés, la ética y la educación física a sus estudiantes. La propuesta motiva además la promoción de habilidades artísticas de los estudiantes a través del *hip hop*. Para el logro de las producciones, los docentes se apropiaron de sus historias y fueron ellos quienes dirigieron la grabación en sus colegios⁸.

El grupo de *El San Berno y su Escuela* propone hacer un micro reportaje que narra la experiencia de un día en la Escuela de padres. Para ello, las profesoras encargadas realizan el guion y programan una jornada de grabación

6 Sus productos son: 1) Audiolibro docentes visual; y 2) Audiolibro niñas y niños visual.

7 Su producto es “El encuentro inesperado con Cleopatra”.

8 Sus productos son: Capítulo 1. Parkour en clase de física; Capítulo 2. Parkour en clase de inglés; Capítulo 3. Parkour en clase de ética; y Capítulo 4. Parkour en educación física - Rap del Parkour.

en el colegio para recoger los testimonios de padres, madres, estudiantes y docentes que le dan vida al “San Berno”, de esta experiencia, más otras jornadas de grabación que realizan de manera autónoma las docentes, se produce el reportaje. Adicional a esta producción se programó una jornada de grabación extra en el estudio de TV de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO, para llevar la historia de “Berni” el protagonista de la narrativa transmedia al formato audiovisual⁹.

El proyecto *Heterotopías* amalgama una diversidad de trabajos de aula de cada uno de los integrantes; sin embargo, aunque los docentes no lograban tener claridad sobre sus producciones audiovisuales porque se presenta una enorme resistencia por el tránsito del plano argumentativo al narrativo, se logra organizar una jornada de producción audiovisual en el colegio, en donde se recogió la experiencia de los cuatro proyectos que conforman *Heterotopías Escolares de Paz*. Esto motiva la conversación con el grupo para llegar a la conclusión de que es importante involucrar desarrollar un universo narrativo para la transmedia y desde allí complementar la producción sonora. En consecuencia, se graba un panel y se articula el producto a la narrativa transmedial.

En este proceso sucede un evento muy relevante para la narrativa y es que del proceso de formación, un estudiante que hace parte del proyecto “El encanto de lo sencillo” se conecta con la historia y desarrolla dos comics que se articulan y configuran el universo narrativo, que se desarrolla desde un concepto de superhéroes¹⁰.

Sobre la exploración digital

En este proceso, uno de los resultados más destacados es la transformación de la actitud de los participantes frente al tema del uso de las herramientas digitales, debido a las previas manifestaciones de resistencia, por su

9 Se grabaron seis capítulos que le dieron vida a cada apartado de la historia en sombras: Capítulo 1. Berni crece y su madre se atemoriza; Capítulo 2. La peligrosa curiosidad de Berni; Capítulo 3. El misterioso encuentro de Berni con Soto el dingo; Capítulo 4. Berni no quiere ser un canguro cobarde; Capítulo 5. Hanna y Jackie al encuentro con Berni; y Capítulo 6. La gran lección de la familia canguro.

10 La narrativa de Los Superamigos está compuesta por seis: Capítulo 1. Morfeo; Capítulo 2. Súper Justicia; Capítulo 3. Súper Amor y Super Encanto; Capítulo 4. Súper Ayurveda; Capítulo 5. Los súper héroes en identidad terrestre y finalmente “El encanto de lo sencillo”, que es la animación del estudiante.

desconocimiento, o temor a la brecha tecnológica. Sin embargo, los profesores logran superar algunos miedos que tenían; como textualmente lo dijo una de las asistentes en el espacio de formación: “Jamás imaginé que podría hacer un meme”.

Otro objetivo que vale la pena resaltar es el de haber logrado que todos los grupos pudieran ser sensibles frente a la potencialidad del *storytelling* como una herramienta para el aprendizaje y la socialización de los conocimientos. Esto se dio en dos momentos, como en todos los módulos, uno de exploración y otro de producción. En el momento de exploración se trabaja inicialmente en las definiciones conceptuales de: caracterización del *público objetivo* y *storytelling* y posteriormente en el diseño de las narrativas transmedias de cada experiencia pedagógica.

En el momento de producción digital, se desarrolla un taller que abarca los temas de: uso de las tecnologías en la sociedad moderna, especialmente en los jóvenes; además de herramientas y formatos del lenguaje digital. La perspectiva de los maestros inicialmente fue bastante crítica respecto a los efectos de las tecnologías en la atención, socialización y comportamientos de los niños y adolescentes en la actualidad; no obstante, con el desarrollo de las narrativas transmedia, comenzaron a comprender el potencial de estos *Nuevos Repertorios Tecnológicos*.

A continuación, se referencian los canales de expansión de las narrativas transmedia que produjeron los maestros y maestras:

Tabla 3. Canales de expansión de los Profes transmedia.

| Proyectos | Canales de expansión de la narrativa transmedia |
|-------------|--|
| Abrapalabra | Plataforma sonora Soundcloud: https://soundcloud.com/abrapalabra-magia Plataforma audiovisual Canal Youtube: https://www.youtube.com/channel/UCJ454S1QVvdy2vrdVw-Hw Facebook group: https://www.facebook.com/groups/127_576897916565/ Fan Page: www.facebook.com/abrapalabraMagia |

| Proyectos | Canales de expansión de la narrativa transmedia |
|---------------------------|--|
| El joven que no calculaba | Plataforma sonora Soundcloud: soundcloud.com/eljovenquenocalculaba Plataforma audiovisual Canal Youtube: https://www.youtube.com/channel/UCzM86CGQvc9DppyM-sejchg Facebook - Fan Page: www.facebook.com/El-Joven-Que- No-Calculaba-151752422228243/ |
| Parkourland | Plataforma sonora Soundcloud: https://soundcloud.com/parkourland Plataforma audiovisual Canal Youtube: https://www.youtube.com/channel/UC8hookj6TWuVa0Qi9T1TJZQ Facebook - Fan Page: www.facebook.com/ParkourLandMBA |
| El San Berno y su Escuela | Canales de expansión Plataforma sonora Soundcloud: https://soundcloud.com/escuela-de-padres Plataforma audiovisual Canal Youtube https://www.youtube.com/channel/UCW7LCLn_kadBzFwAH0XU4Vg Redes sociales: www.facebook.com/escuelapadresanberno |
| Heterotopías | Plataforma sonora Soundcloud: https://soundcloud.com/heterotopias-escolares Plataforma audiovisual Canal Youtube: https://www.youtube.com/channel/UCny-ULU3XSsAkPfxskowlzQ Redes sociales: www.facebook.com/Heterotopicos/ |

Reflexión sobre la investigación participativa

Con respecto al componente de investigación es importante anotar que se diseñó con una lógica de “adentro” y “afuera”, del proceso de formación, aunque profundamente integrada con el proyecto en general. Con “hacia fuera” nos referimos al extrañamiento necesario para mirar el proceso de construcción de las cinco narrativas transmedia que acompañamos desde el primer día del proyecto —no creemos en la objetividad como postura epistemológica, mejor la rigurosidad—; por otra parte, por el “hacia dentro” del componente de investigación, nos referíamos a la incorporación de dinámicas de investigación participativa, no sólo en la ideación de las narrativas transmedia con las comunidades educativas de referencia de cada grupo de docentes, sino en la producción misma.

Es importante evidenciar que la formación en narrativas como la transmedia permite la expansión de las historias, pero más allá de esto, aporta en llegar a otros públicos para que apropien estas experiencias y las adapten a sus entornos. Esto se puede ilustrar con los siguientes casos:

- Un estudiante participante del proyecto “El encanto de lo sencillo” —que hace parte de Heterotopías— expresa en un comic (producto de esta experiencia), cómo este proyecto le ha transformado su vida al punto de sentirse feliz en un espacio que no era como “El colegio”, o mejor dicho, como una escuela tradicional.
- También está la participación de los estudiantes en el proceso de formación del Colegio Néstor Forero Alcalá, quienes se conectan con la historia de “El joven que no calculaba” y la llevan con sus correspondientes adaptaciones a la emisora escolar y otros espacios más allá de los entornos escolares. Estas acciones permiten expandir esta experiencia más allá de lo inicialmente “calculado”.
- Igualmente está el caso de los estudiantes que hicieron parte del proyecto *Parkourland*, pues dos jóvenes decidieron hacer una canción sobre lo que significaba para ellos el Parkour. Esto lleva a que los profesores participantes de esta experiencia reflexionen sobre el impacto que puede tener la narrativa transmedia en los espacios de formación para conectarse con los estudiantes y ven en esta una posibilidad de expandir sus realidades.
- Para evidenciar este hallazgo en una experiencia de vida, vale la pena resaltar el caso de Jordán, un “estudiante problema” como se llama aún en algunos espacios escolares. Él, según varios profes se encuentra “en malos pasos”. Este proyecto le ha permitido a Jordán, ver otras opciones de vida distintas a la que le ofrece su entorno social. El hecho de haber ido al colegio a grabar, de haber podido estar en una universidad que valora su saber y talento y haber cantado en el evento de cierre y finalmente, tener un videoclip, significa mucho para este estudiante que se logró “enganchar” con esta experiencia y que se mantuvo a la expectativa de todo el proceso, del proyecto y de la producción de su video, sus palabras de cierre fueron: “Muchas gracias por todo, no si imaginan lo que esto significó para nosotros”. Al ver estos resultados los profesores de la experiencia de Parkourland manifiestan que se han propuesto hacer de la narrativa transmedia una estrategia pedagógica para implementar en su colegio.
- En *El San Berno y su Escuela* también se encuentran evidencias de expansión, pues padres y madres de familia decidieron hacer parte de su reportaje para narrar la importancia del proyecto, en la mejora de la relación que tienen con sus hijos; en esta pieza los padres y madres de familia narran la importancia

de este escenario en la formación de sus hijos y sobre todo de mantener una comunicación con el colegio.

Con este espacio de investigación se reafirma la importancia de los espacios de formación en narrativas que involucran acciones análogas, que luego se expanden a canales digitales para el desarrollo de procesos y proyectos. Esto se complementa con la conexión que tengan los docentes con los medios digitales a la hora de producir, conservando uno de los más fuertes aprendizajes y principio de las narrativas transmedia: pensar en el público objetivo.

Evaluación del proceso de formación

La evaluación del proceso formativo se desarrolló mediante un “Círculo de la palabra” con los participantes del proyecto, compartiendo y recogiendo allí las impresiones, percepciones, aprendizajes y el impacto en el proceso de formación, además del enriquecimiento a sus experiencias pedagógicas.

Los maestros participantes valoran positivamente el componente pedagógico y manifiestan su satisfacción en el desarrollo del mismo. También destacaron la importancia de estos espacios escenarios para innovar y transformar las formas de enseñanza y de apropiación.

Los participantes consideraron que la metodología utilizada fue acertada —laboratorios creativos y espacios de diálogo en clave de investigación—, y manifestaron sentirse a gusto con esta, sobre todo por considerar que fue más un trabajo en equipo que una formación tradicional.

Adicionalmente, se evaluó como altamente acertada la actividad de visita a los colegios, para reconocer las experiencias pedagógicas e involucrar a la comunidad educativa en las producciones audiovisuales.

En general, los docentes manifestaron que el espacio cumplió y superó las expectativas que tenían del proyecto. Incluso este espacio fue comparado con otros escenarios de formación: *“Es muy grato poder ir todos los martes a participar de los talleres. No es como otros espacios que se vuelven una carga y son muy aburridos”*.

Los docentes coinciden en que el mayor aprendizaje fue el de ver la importancia de la narrativa transmedia en los procesos de formación, especialmente

para la transformación de los procesos pedagógicos y el de reforzar conocimientos sobre los medios de comunicación y sus respectivos formatos. Además de esto, manifiestan que el espacio de formación permitió que los profesores pudieran iniciar una relación más cercana con sus estudiantes, unir los grupos de trabajo —como es el caso de *Heterotopías*, quienes manifiestan que su participación en este espacio los ha unido y fortalecido como grupo—. Otra manifestación a destacar es que el espacio formativo se convierte en una descarga para ellos; es una actividad donde reciben con agrado las enseñanzas, sin tener que preocuparse por pensar en lo que tienen que dar.

Los profesores destacan además la importancia de los tres lenguajes. Se deja claro que la narrativa digital es muy importante para la mayoría porque les permite acercarse más a sus estudiantes, ya que es común entre ellos el uso de las redes sociales, sin dejar de lado que para lograr la convergencia, es importante explorar lo audiovisual, lo sonoro y lo narrativo en la búsqueda de la complementariedad.

Pero no hay narrativa transmedia exitosa sin una experiencia pedagógica consolidada, de allí la importancia de priorizar la experiencia por encima del conocimiento técnico. Por eso un monitoreo al enriquecimiento de la experiencia pedagógica es necesario, más allá de preocuparse por el cumplimiento de altos estándares de difusión. Para ello vale la pena propiciar espacios de diálogo distintos a los espacios de formación, con los cuales se pueda tener claridad tanto de las experiencias pedagógicas como de las narrativas. Espacios en los que se permita que los participantes manifiesten sus inquietudes, se haga seguimiento al cumplimiento de las producciones y se incentive el compromiso de los docentes con el proceso de formación.

Las narrativas transmedia no son algo ajeno a lo que pasa todos los días en las instituciones escolares. Los colegios con sus experiencias pedagógicas desarrollan acciones transmedias, es sólo que hay que hacerlo consciente para que docentes, estudiantes, directivos y padres de familia puedan crear más desde el sentido del uso, divulgación y apropiación social del conocimiento. Alcances, limitaciones y potencialidades de las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de saberes y conocimiento producido por maestros y maestras.

Narrativas transmedia producidas por maestros y maestras para la apropiación social de las investigaciones e innovaciones pedagógicas

Finalmente, este apartado compila los resultados de los segundos grupos focales realizados dentro del componente de investigación del proyecto “Transmedias para la divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas”.

Esta segunda etapa de los grupos focales se concentra en las percepciones sobre las producciones transmedia elaboradas por los maestros y maestras participantes, igualmente se indaga sobre los alcances, limitaciones y potencialidades de las narrativas transmedia como estrategia comunicativa para la divulgación, uso y apropiación de las investigaciones e innovaciones pedagógicas.

Vale mencionar que originalmente estos grupos focales se pensaron como espacio para “testear” la producción resultado del proceso de formación-creación, por tanto, la idea era socializar el micrositio que contiene las producciones resultado del proceso formación-creación, tanto con los maestros y maestras vinculados al proyecto como con otros colegas de sus instituciones; no obstante, esta actividad presentó dos particularidades, una de índole técnico y otra relacionada con aspectos logísticos. Respecto a lo técnico vale mencionar que para el periodo de realización de los grupos focales el micrositio se encontraba en proceso de construcción, motivo por el cual no fue posible emplearlo como eje de la conversación. En lo logístico se presentaron dificultades para la programación de las visitas a los colegios, principalmente por el calendario de las instituciones y por los ajustes realizados en sus actividades académicas como consecuencia del paro de maestros desarrollado entre los meses de junio y julio del presente año.

Ante estas novedades los grupos focales se llevaron a cabo entre el 15 y 28 de noviembre, y si bien en los colegios San Bernardino (Bosa) y Tomás Rueda Vargas (San Cristóbal) fue posible conversar sobre los productos transmedia en compañía de docentes ajenos al proyecto, en el resto de las instituciones no fue posible convocar a otros maestros y maestras, por lo que la conversación se dio sólo con aquellos que participaron en el proyecto.

Tabla 1. Segundos grupos focales.

| Colegio | Día grupo focal | Docentes |
|-----------------------------------|---------------------------|--|
| Néstor Forero Alcalá | Miércoles 15 de noviembre | Liliana Charria |
| El Minuto Buenos Aires. Sede B | Jueves 16 de noviembre | Silvia Pacheco Santiago Merchán Carolina Sierra |
| Tomás Rueda Vargas | Lunes 27 de noviembre | Indira Manjarrés Jenny Caraballo Luz Marina Baquero Jemmy Cubillos María Galindo |
| Las Américas | Miércoles 29 de noviembre | María T. Silva Imelda Castillo Santiago Beltrán Luis López Carmen Cárdenas |
| San Bernardino | Jueves 23 de noviembre | Marcela Salcedo Yeni Pinzón Nadia Argote Melida Carrillo María Navas |

Durante esta segunda etapa de los grupos focales las discusiones se dieron en torno a dos asuntos:

1. **Alcances, limitaciones y potencialidades de las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de saberes y conocimiento producido por maestros y maestras:** en este punto se ha querido conocer la opinión y percepciones de maestros y maestras sobre las narrativas transmedia, su experiencia en la elaboración de productos transmediáticos y las potencialidades de los diferentes lenguajes y plataformas para divulgar y compartir sus saberes y conocimientos.
2. **Narrativas transmedia e innovación pedagógicas:** con este tema se quiso explorar si el acercamiento a las narrativas transmedia ha generado en los

maestros y maestras cambios y transformaciones en sus prácticas pedagógicas; es decir, si han considerado su utilidad dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como la intención de esta segunda etapa de los grupos focales también ha sido hacer un balance sobre el desarrollo del proyecto, el análisis y la lectura que se presenta a continuación se ha apoyado en la *Guía observación para talleristas* (Anexo 4), la cual fue pensada como un instrumento para que las personas que acompañaron el proceso de formación-creación registraran desde su perspectiva el proceso llevado a cabo por los maestros y maestras en la creación de productos transmedia.

Alcances, potencialidades y limitaciones

El proyecto “Transmedias para la divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas” se concibió como un espacio para explorar las posibilidades de diferentes lenguajes y plataformas para ampliar la circulación de los saberes y conocimientos de maestros y maestras, y así estimular su uso y apropiación por parte de otros docentes y actores de la comunidad académica.

Como se puso en evidencia en el apartado conceptual de este libro, las narrativas transmedia provienen del mundo de la ficción y el entretenimiento, y si bien han llegado a espacios de no ficción, su utilidad y aplicabilidad para compartir y divulgar conocimientos y saberes que se producen en la escuela es una tarea en la que apenas se ha avanzado. En consecuencia, este es uno de los puntos que se discute con los docentes que participaron activamente en el proyecto.

En cuanto a las potencialidades de las narrativas transmedia maestros y maestras coinciden en señalar dos puntos esenciales:

- Posibilidad de sistematizar sus saberes y experiencias de formas diferentes y superando estándares y formatos tradicionales; es decir, que a partir de la diversidad de lenguajes es posible reconstruir sus experiencias y proyectos en formatos más allá de los tradicionales textos escritos y aprovechando recursos técnicos.
- Capacidad de compartir con otros colegas y públicos lo que se produce en dentro de la escuela, aprovechando la principalmente la expansión que otorgan las redes sociales virtuales.

Básicamente, los docentes destacan las posibilidades expresivas que brindan las narrativas transmedia para elaborar productos creativos e innovadores que faciliten la circulación de los conocimientos y saberes. En sus propias palabras:

Compartir saberes para innovar a través de la comunicación; vincular a las comunidades, motivándolas a construir sus propios productos; generar conocimientos a través de los medios permitiendo una conexión fácil y motivadora; desarrollar pensamientos que se salen de lo tradicional y potenciar iniciativas originales, que parten de los intereses de sus protagonistas (Jenny Caraballo, Tomás Rueda Vargas).

Es alta la potencialidad [de las narrativas transmedia] además de que en el proceso de construcción de propuestas transmedia se generan aprendizajes interdisciplinarios necesarios para la escuela de esta nueva época (Santiago Merchán, Minuto Buenos Aires).

En esta última cita se hace visible un posible tercer aspecto respecto a las potencialidades de las narrativas transmedia: la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo, punto que a lo largo del proyecto se hizo evidente en dos experiencias particulares, *Parkour* y *Heterotopías*, las cuales se caracterizaron por vincular diferentes áreas del saber que se articularon para construir un universo narrativo. Por supuesto, pensar interdisciplinariamente no es un ejercicio sencillo, pues implica que cada docente se descentre de su saber y se ubique en un espacio común, colaborativo, en el que la construcción se realiza de forma consensuada, aunque no libre de disensos. Así lo pone en evidencia una de las talleristas en su guía de observación con respecto al grupo de *Heterotopías*, pues para ella fue

[...] el grupo con más dificultades a la hora de definir una narrativa, situación totalmente normal por la diversidad y cantidad de experiencias que requieren ser tejidas. [Sin embargo] La propuesta narrativa final, es un gran logro y demuestra el compromiso del grupo por sacar adelante este proyecto (Ángela Jiménez, tallerista).

Una de las fortalezas que maestros y maestras reconocen en lo transmedia es la posibilidad de compartir con otros colegas y públicos lo que se produce dentro de la escuela; no obstante, ese reconocimiento no deriva directamente en la identificación de los públicos; es decir, los docentes saben que a través de las redes sociales y plataformas digitales es posible llegar a más personas, pero en ocasiones no tienen la claridad para reconocer la diversidad de los públicos, pues las audiencias poseen perfiles, hábitos, usos y consumos diferentes, por lo que se deben pensar contenidos y estrategias acordes a cada uno de ellos. Este aspecto es identificado por una de las talleristas:

En general les costó a los grupos de docentes entender las prácticas digitales y comunicativas de su público objetivo. En algunos casos dicho público no estaba definido y en otros se desconocían sus intereses, necesidades, hábitos de consumo de narrativas y canales pertinentes de comunicación (Carolina Quimbayo, tallerista).

En lo transmedia no basta reconocer la necesidad de expandir los relatos sino que hay que ser consciente de los canales y públicos a través de los cuales se dará la expansión, pues de ello depende que las audiencias se apropien de los relatos.

Con base en lo anterior, es necesario reconocer que detrás de cada potencialidad que se identifica en lo transmedial existe también un reto. En ese sentido al ser una propuesta piloto, para el proyecto “Transmedias para la divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas” ha sido importante una reflexión que además de explorar las potencialidades de las narrativas transmedia, también profundice en sus limitaciones; por tanto, de acuerdo con lo conversado con los docentes respecto a las limitaciones fue posible caracterizar dos puntos:

Competencias y uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

“Resistencia” de la escuela a la innovación tecnológica.

Sobre el primer punto, vale la pena recordar que fue uno de los principales hallazgos de la primera fase de los grupos focales, en los que se destacó el uso básico e instrumental de las TIC por parte de los docentes, aspecto en el que maestros y maestras insistieron durante esta segunda etapa de los grupos focales:

[...] falta alfabetización en TICs, software, equipos, recursos y proyectos que aterricen el concepto de transmedia a la práctica (Carolina Sierra, El Minuto, Buenos Aires).

En mi caso tendría que empaparme más en el manejo de plataformas [...] (Liliana Charria, Tomás Rueda Vargas).

No todas las personas tenemos las herramientas necesarias (conocimientos ni equipos) que permitan producir un buen recurso de transmedia (Yeni Pinzón, San Bernardino).

La mayor dificultad es la falta de tiempos al interior de las instituciones, la falta de experiencia, y conocimiento de que la transmedia y de cómo emplearla, por parte de muchos de los docentes (Silvia Pacheco, El Minuto, Buenos Aires).

La mayor carencia es la dificultad que presentamos los docentes para adaptarnos a las nuevas tecnologías. El curso nos evidenció rezagados de conocimiento del mundo de significado que habitan los estudiantes (Santiago Beltrán, Las Américas).

Aquí es pertinente establecer una relación entre el reconocimiento de las potencialidades de las narrativas transmedias y las limitaciones identificadas, pues cómo se destacó anteriormente, la transmedialidad permite la construcción de relatos y su expansión a través de diferentes soportes y plataformas, pero para llegar a ellos se requiere una serie de competencias, y en algunos casos una infraestructura que todos los maestros y maestras no poseen, de ahí que una de las recomendaciones sobre las que se hará énfasis será en la denominada Alfabetización transmedia.

Con relación a la segunda limitación identificada: “Resistencia” de la escuela a la innovación tecnológica, desde la perspectiva de varios maestros y maestras la escuela como institución es renuente a vincular la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque por supuesto esto varía de acuerdo con los contextos, instituciones, directivas y demás sujetos involucrados en los procesos pedagógicos.

El miedo al uso de las tecnologías como recurso para el aprendizaje (Jenny Caraballo, Tomás Rueda Vargas).

Otra resistencia sería que en algunas instituciones el uso de las TIC no se considera efectivo o como verdadero aprendizaje (Liliana Charria, Tomás Rueda Vargas).

Se debe resaltar que esta limitación no refiere tanto a lo transmedia, sino a las barreras planteadas desde las propias instituciones; es decir, la limitación se plantea desde adentro y no es necesariamente una particularidad de las narrativas, de ahí que la lectura que hacen los maestros se refiera más a una particularidad del mundo de la escuela que a las dinámicas de las narrativas transmedia.

Este último aspecto tiene una relación directa con el segundo gran tema abordado en los segundos grupos focales, el impacto, influencia y uso de las narrativas transmedia dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Narrativas transmedia y prácticas pedagógicas

La relación entre las narrativas transmedia y las prácticas pedagógicas se ha planteado en el sentido de que los sujetos de esta investigación han sido maestros y maestras; si bien la orientación se dio hacia la divulgación, uso y apropiación de sus investigaciones e innovaciones, no se puede desconocer que el acercamiento a lo transmedial haya planteado y afectado —en el buen sentido de la palabra— sus prácticas al interior del aula.

Dicho de otra forma, conocer las potencialidades de las TIC y sus múltiples lenguajes ocasionó una reflexión sobre su utilidad para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido uno de los aspectos que los docentes destacaron fue las posibilidades de emplear la tecnología para acercarse a sus alumnos y alumnas, a quienes consideran más competentes y adaptados al nuevo ecosistema digital.

Las transmedia abren la posibilidad de encontrar o construir modos de enseñanza/formación/acompañamiento más coherentes con las características de la población con la que trabajamos, permite una comunicación desde sus propios lenguajes y, así mismo, un mayor impacto en la actividad pedagógica (Lina Martínez, San Bernardino).

[El] manejo de tecnologías facilita la divulgación de las actividades realizadas dentro del aula de clase que ayudan a los docentes a [potenciar] procesos de aprendizaje (Jenny Caraballo, Tomás Rueda Vargas).

Los estudiantes y yo nos mostramos más confiados siguiendo las narrativas transmedia, como una estrategia válida en clase (Liliana Charria, Néstor Forero Alcalá).

La potencialidad de la narrativa transmedia, es la posibilidad de conectar a los estudiantes con el conocimiento a partir de diferentes medios (Silvia Pacheco, El Minuto Buenos Aires).

La transmedia se muestra como la herramienta por excelencia para hacer significativo el aprendizaje de los contenidos y habilidades que se presentan a los estudiantes. [Pone] a los docentes y estudiantes en un mismo nivel estratégico, pues, los ubica en el mismo plano de diálogo (Santiago Beltrán, Las Américas).

Respecto a la afirmación de la profesora Liliana Charria, es importante destacar la experiencia llevada a cabo por esta docente, quien vinculó a sus estudiantes activamente en la elaboración de los productos transmedia, como bien lo señaló la tallerista Ángela Jiménez “la inclusión de estudiantes enriqueció toda la narrativa y el logro de los objetivos pedagógicos. Cuentan con

personas y estudiantes muy talentosas y de compromiso académico serio” (Ángela Jiménez, Tallerista).

Ese acercamiento a lo transmedial ha llevado a los maestros y maestras a querer vincular otros lenguajes y formatos en su práctica docente, pues ven en ellos un potencial para acompañar actividades dentro del aula.

Pues sí tengo la intención de manejar en mis clases un proyecto relacionado con la transmedia (Santiago Merchán, Minuto Buenos Aires).

Me ha despertado el interés de poder llegar a hacer productos transmedia llamativos que pueda presentar a mis estudiantes y genere en ellos interés (Yeni Pinzón, San Bernardino).

Ahora bien, aquí es necesario articular varias ideas que salieron a flote durante las conversaciones de los grupos focales, pues se ha hecho referencia a las competencias de los docentes en el uso de las TIC, la “resistencia” de la escuela a vincularlas, y ahora a la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todos estos temas se vinculan en la medida que para que se pueda dar un involucramiento de las TIC en el aula, es necesario que los maestros y maestras adquieran unas competencias para su uso; es decir, quienes tienen un uso instrumental y básico de las TIC, es probable que no las puedan asumir como estrategias para potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje, y por el contrario, generen una resistencia frente a su uso. Por eso si bien, algunos docentes consideran que es necesario involucrar las TIC en el aula, así como emplear las narrativas transmedia, también hay una percepción de no saber muy bien qué hacer con la tecnología para vincularla en la educación. Al respecto una tallerista señaló:

La perspectiva de los maestros es bastante crítica al respecto de los efectos de las tecnologías en la atención, socialización y comportamientos de los niños y adolescentes en la actualidad, sin embargo, con frecuencia pasa de ser una posición crítica a una perspectiva tecnodistópica que contrasta con los avances en el desarrollo de herramientas digitales para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Carolina Quimbayo, Tallerista).

De acuerdo con lo señalado en los párrafos anteriores, es pertinente resaltar que la relación tecnología-educación hace parte de una discusión de larga data en el campo de la educocomunicación; por tanto, el propósito de las reflexiones aquí presentadas no es ahondar en ellas.

Recomendaciones para la divulgación, uso y apropiación social del conocimiento

A partir de los hallazgos y reflexiones producto de la investigación, a continuación se presentan un conjunto de recomendaciones que enunciamos de manera general, a fin de que puedan ser usados por un público diverso, si bien van dirigidas principalmente a entidades públicas que orientan la educación en distintos entes territoriales, directivos y docentes de colegios públicos y privados. Si bien la totalidad de estas recomendaciones pueden no ser útiles para todos, ofrecen la posibilidad de adaptación a centros de investigación, universidades; en últimas, para cualquier entidad o persona que desee dar un uso pedagógico a las narrativas transmedia.

De política pública educativa

En principio es importante indicar que la aproximación investigativa realizada, desde sus orígenes entendió a las maestras y maestros como uno de los estamentos centrales del proceso educativo; sin embargo, en tanto parte de un sistema, hay aspectos que es preciso orientar desde un nivel general, el de la política pública educativa, pues en caso de querer potenciar el uso de las narrativas transmedia como estrategia para la apropiación social del conocimiento, por los despliegues de tiempos y recursos que requieren este tipo de producciones, se hace necesario incidir en los órdenes que determinan la vida diaria de las instituciones que se tracen tal propósito.

Reivindicar el papel de la investigación y la innovación pedagógica

En la política pública educativa aún no es claro el valor que se le da a los proyectos de innovación e investigación pedagógica. Este es un asunto tanto de

sentido como de administración de los recursos. En la actualidad, no hay unos estándares institucionales que reconozcan tiempos y recursos para que los maestros y maestras realicen sus investigaciones e innovaciones; en consecuencia, estos procesos aparecen como marginales, circunstanciales o sencillamente como la expresión de la inquietud de algunos docentes. En consecuencia, estos proyectos no están insertos de manera profunda y relevante en la vida institucional de los colegios.

En consecuencia, la primera recomendación a la política pública educativa es generar una reflexión profunda y seria sobre el sentido y la relevancia que tiene la investigación y la innovación en la escuela. En síntesis, definir si los colegios son centros de reproducción de conocimientos y saberes o se pueden considerar como lugares en los que se construye y produce conocimiento. De allí se derivarían un conjunto de ajustes orientados a: i) definir en cada institución una agenda de investigación e innovación pedagógica; ii) asignar a los maestros y maestras tiempos y recursos para tal fin, con los obvios compromisos de entregas de informes y productos de investigación; iii) generar los medios para que exista un plan de apropiación social del conocimiento, derivado de estas investigaciones e innovaciones, dando amplitud a los productos resultado de investigación, en donde se diversifique la oferta comunicativa en sintonía con los consumos de los habitantes de los territorios físicos y digitales con los que está vinculado el trabajo.

Repositorios de la memoria de investigación e innovación pedagógica en Bogotá: entre lo análogo y lo digital

En los colegios, localidades y el Distrito Capital en general se carece de una memoria de los proyectos de investigación e innovación. En varios de los colegios visitados, los profesores y profesoras, tanto vinculados al proyecto, como invitados al diálogo reconocieron que habían participado en algunas investigaciones, pero que desconocían los resultados de las mismas o sencillamente no sabían si existía un repositorio que las alojara.

Por otra parte, muchos de los proyectos de investigación e innovación existen mientras los docentes que los lideran en cada institución, permanecen en ella. Cuando los docentes son trasladados, se pensionan o cambian de trabajo, el saber-hacer construido suele perderse o disiparse, lo que dificulta la posibilidad de dar continuidad o profundizar en los conocimientos y saberes derivados de la experiencia de investigación o innovación.

En línea con lo anterior, la segunda recomendación es construir repositorios de la memoria de investigación e innovación pedagógica en Bogotá. Esta es una tarea que puede desarrollarse de manera multimodal y en diferentes escalas: una primera escala es el colegio, allí se puede crear un espacio físico en el que se compendien los resultados de investigaciones e innovaciones realizadas allí o en la localidad, de modo que si alguien de la comunidad educativa quiere consultar, puede hacerlo *in situ*; aumentando la escala, otro tanto se puede hacer en las Direcciones Locales de Educación, que tendrían el acervo de investigación e innovación de cada Unidad de Planeación Zonal-UPZ y localidad; una última escala es el Distrito, en donde el IDEP tendría la misión de tener, vinculado a su centro de documentación, mediante un sistema de geo-referenciación¹, las investigaciones e innovaciones realizadas por los maestros y maestras de Bogotá, generando vínculos temáticos, territoriales y de interés, entre otros.

Respecto a esta recomendación, es muy importante recordar una lección de lo transmedial: puede pasar con absoluta fluidez de lo análogo a lo digital y viceversa. Estas memorias de las investigaciones e innovaciones pueden tener un asidero puramente digital, pero aún muchos de nuestros maestros y maestras se enfrentan a las brechas tecnológicas y de lo que se trata en las transmedias es de crear “universos narrativos” que capturen el interés de los maestros y maestras; por ello se hace necesaria la materialidad, la presencia, el diseño físico de estos espacios de modo que rompan con la cotidianidad institucional y les proponga asumirse de otras maneras.

Generar comunidades de saber y práctica pedagógicas: una vuelta al diálogo entre pares en espacios interpersonales y digitales

En las distintas conversaciones con los maestros y maestras, con el ánimo de sustraer el concepto de narrativas transmedia como una práctica exclusiva de

1 En el evento de socialización del proyecto, en noviembre de 2017, uno de los asesores de la dirección del IDEP compartió a los asistentes y participantes en el proyecto un desarrollo que viene realizando el Instituto, en el que se comienzan a geo-referenciar distintos proyectos de innovación e investigación realizados por maestros y maestras en Bogotá. Este tipo de insumo es una base fundamental para materializar esta recomendación, que es importante vincular con la siguiente, que consiste en “Generar comunidades de aprendizaje mediante escenarios interpersonales y digitales”.

digitalidad, varios de los participantes en el proyecto, así como otros maestros de sus respectivos colegios manifestaban la necesidad de fortalecer espacios de diálogo entre pares.

Por ejemplo, una de las docentes manifestaba que hace unos cinco años atrás, las Direcciones Locales de Educación generaban espacios de diálogo entre docentes por áreas del conocimiento acerca de sus prácticas pedagógicas, en donde tangencialmente, se abordaban resultados y experiencias de investigación.

En la actualidad son visibles algunos escenarios en los que se generan encuentros: los *Foros Distritales Locales* que se celebran cada año; sin embargo, estos encuentros son más de tipo expositivo y no tanto de construcción colectiva o de discusión académica con fines de articulación; el otro espacio es el de la *Redes de maestros*, en donde hay mayor discusión y articulación. Esto, que está como propuesta de política debe consolidarse y mantenerse en el tiempo.

En consecuencia, la recomendación es generar espacios de encuentro presenciales y virtuales que posibiliten la circulación de conocimientos y saberes derivados de las investigaciones, pero principalmente interacciones que posibiliten la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógicas.

A este respecto, por los resultados del proyecto y la naturaleza misma de las narrativas transmedia, es evidente que hay una gran potencialidad en micrositios o plataformas que favorecen la interacción, así como la construcción colectiva de sentidos y significaciones; sin embargo, es importante advertir que el fracaso muchos de los sitios o micrositios en la web que se crean con esta intencionalidad radica en la falta de una perspectiva estratégica en su gestión.

En síntesis, este tipo de escenarios tecnomediados requieren de equipos profesionales con perspectiva educomunicativa, que superen la simplicidad de lo instrumental (tomar contenidos y publicarlos o programarlos en la web) y se ocupen, principalmente, de adelantar procesos de gestión del conocimiento y los saberes en clave de propiciar encuentros, interacciones, construcción de proyectos comunes, debates, entre otros. En términos concretos, para las quienes orientan la política educativa de la ciudad esto implica tomar decisiones de inversión en recursos tecnológicos (que son mínimas), pero sobre todo, en equipos humanos que agencien procesos comunicativos y pedagógicos.

Lo anterior sería sólo un componente de una estrategia de comunicación-educación mucho más amplia y compleja, en la que el diseño, gestión e institucionalización de escenarios de encuentro presenciales también es fundamental, no de manera aislada, sino como parte de un todo integrado con lo virtual.

Sobre las narrativas transmedia como herramienta para la apropiación social de conocimientos y saberes derivados de proyectos de investigación e innovación en la escuela

A continuación, se presentan doce recomendaciones más, que si bien están relacionadas con decisiones de política pública, también aluden a temas más relacionados con la comprensión de la subjetividad de los docentes en estos procesos.

Las dos primeras recomendaciones están expresadas por escrito y en este documento; se refieren principalmente a aspectos a tener en cuenta a la hora de involucrar a los maestros y maestras en este tipo de procesos de investigación-formación-creación. Las otras diez aparecen publicadas en un video resultado de esta investigación, que fue protagonizado por varios de los docentes participantes en el proyecto

Alfabetización digital: en distintos lugares y momentos de la vida de las maestras y maestros

En el informe *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos* (Fundación Compartir, 2014), se indica que para mejorar la calidad de la educación en Colombia es fundamental, entre otros aspectos, intervenir los currículos de las licenciaturas de pedagogo que cursan los futuros docentes, así como propiciar y alentar espacios de formación de calidad para los maestros y maestras.

Basados en lo anterior, y en línea con los hallazgos de nuestra investigación la recomendación es planear y desarrollar procesos de alfabetización digital de manera sistémica y consecuente con el proceso vital y profesional de un docente-investigador del Distrito Capital, más si lo que se desea es implementar estratégicamente procesos de apropiación social del conocimiento y saberes derivados de investigaciones e innovaciones.

Todo lo anterior, partiendo de las características diversas de los maestros y maestras del Distrito Capital, pues primero, asumirse como docentes-investigadores es en sí, un proceso; y a investigar se aprende investigando, comprendiendo las lógicas, los códigos de esta práctica, dando cuenta, si se quiere, de productos de investigación tradicionales, para ello es necesaria la experiencia de aventurarse a investigar o innovar.

Segundo, está el tema de las competencias tecnológicas: para transformar a maestros y maestras en Profes transmedia, es importante familiarizarlos con ciertas competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación tanto para la creación como para la divulgación; es decir, en habilidades para elaborar, contar y expandir sus historias en diferentes lenguajes y a través de múltiples plataformas.

Históricamente los docentes se han caracterizado por sus capacidades narrativas, por sus cualidades para contar historias, son narradores por excelencia, pues bien, hoy esas capacidades pueden ser potencializadas y maximizadas a través de lo digital, pero para ello debe realizarse un proceso de formación que los sensibilice con las bondades de los medios, plataformas y redes sociales digitales y su uso más allá lo cotidiano. Esta formación en competencias digitales Carlos Scolari y su grupo de trabajo la han denominado *alfabetización transmedia*; según este autor:

Alfabetismo transmedia se entiende como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa. Si la alfabetización tradicional estaba centrada en el libro —o, en el caso de la alfabetización mediática, especialmente en la televisión— la alfabetización transmedia coloca a las nuevas experiencias mediáticas digitales e interactivas en el centro de su propuesta analítica y práctica (Scolari, 2016).

En consecuencia, más que formar a los docentes en el concepto y su discusión teórica, se requiere potenciar el hacer, las sensibilidades, por eso el componente de formación-creación ocupó un lugar central dentro del proyecto, porque se ha considerado que es desde la creación y el asumirse como prosumidores que los docentes se deben familiarizar con las narrativas transmedia para compartir sus saberes. Seguramente muchos maestros y maestras vienen empleando dentro de sus prácticas pedagógicas narrativas transmedia sin tener clara su definición conceptual, algo similar a lo que ocurrió con la industria del entretenimiento, pues la industria venía usando estrategias

transmediales, pero es la academia la que acuña un concepto para nombrar esa práctica.

Comprender la tríada modal argumentativo-pedagógico-narrativa en la apropiación de las narrativas transmedia en educación y apropiación social del conocimiento

Es claro que gracias a la digitalización hoy es posible acceder a contenidos e información a la que antes no era posible; sin embargo, ese potencial *poder de acceder* aún sigue siendo restringido, no sólo por aspectos relacionados a la brecha digital, sino porque la producción, divulgación y circulación de conocimientos y saberes sigue privilegiando determinados formatos (Vázquez E., 2013). Es decir, la digitalización ha servido para pasar del formato impreso al digital, artículos y libros, ha cambiado el soporte, no los formatos ni los lenguajes.

En consecuencia, aún está pendiente renovar e innovar en los productos que se elaboran para compartir y divulgar los conocimientos y saberes (Brumley, 2014). Si la era digital ha multiplicado los canales y medios para conectar y comunicar ¿por qué el conocimiento sigue circulando en formatos tradicionales y a través de pocos medios y canales?

La recomendación consiste en estructurar desde las políticas institucionales, universitarias, docentes, un lugar de enunciación en el que maestros y maestras, pero también otros actores sociales y escolares (padres y madres, estudiantes, directivos, comunidad del entorno) aprovechen las cualidades de Internet y las obsecuentes digitalidades que propone (ej. las redes sociales, plataformas, sitios web, wikis...), no sólo para expandir sus investigaciones e experiencias, sino para que experimenten en los formatos en los que las cuentan, para que se arriesguen a convertir sus conocimientos y saberes en historias que puedan ser contadas en diferentes soportes y plataformas. Historias contadas a través de *podcasts*, videos, infografías, radionovelas, fotohistorias, *comics*, animaciones u otros formatos que circulen por diferentes espacios e inviten a los públicos a conocerlas, retroalimentarlas, complementarlas y expandirlas, en últimas que aprovechen la transmedialidad.

Vemos la anterior recomendación como una apuesta epistémica y política, pues significa “desentronar” el conocimiento de los expertos, para popularizarlo,

para hacerlo sensible, divertido, contextualizado, en últimas, cercano a la vida cotidiana.

A manera de cierre: diez recomendaciones para ser Profes transmedia

Finalmente, luego de este proceso de formación-creación-investigación, del dialogo con maestros y maestras, de la socialización de resultados con la comunidad académica, desde el equipo del proyecto compartimos diez ideas básicas² que habría que considerar a la hora de emplear las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de las investigaciones e innovaciones pedagógicas elaboradas por maestros y maestras:



Vale recalcar que estas ideas no son más que una propuesta derivada del proyecto, no buscan definir un modelo ni mucho menos establecer pasos o etapas para la elaboración de historias transmediáticas, pero sí plantear aspectos a tener en cuenta.

-
- 2 En caso de no disponer de Internet, las ideas son: i) Las narrativas transmedia son una posibilidad para divulgar y compartir los saberes producidos en la escuela de forma diferente; ii) La narrativa transmedia se aprende haciendo, experimentando, creando, investigando, produciendo; iii) Tener una historia para contar es el primer paso para crear una narrativa transmedia; iv) La historia dentro de la narrativa transmedia, se construye a partir de múltiples voces y actores; v) Los públicos determinan los relatos, formatos, medios y lenguajes que se usarán para narrar tu historia; vi) Las narrativas transmedia vinculan lenguajes digitales y análogos; vii) Explora los lenguajes sonoros, visuales, fotográficos y plásticos para narrar tu historia y piensa cómo expandirla a través de las redes sociales, así como en otras plataformas y escenarios cotidianos; viii) La transmedia es una estrategia narrativa que permite integrar las diferentes áreas del saber pedagógico; ix) Las narrativas transmedia generan apropiación y transformación en los entornos educativos, y x) Hacer transmedia educativa es salirse de los canales tradicionales por donde circula el conocimiento producido por maestros y maestras. Sin embargo, recomendamos acceder al video.

A lo largo del proyecto lo transmedia no se ha considerado como un fin, sino como un medio; es decir, que la utilidad de la creación de narrativas transmedia tienen sentido para potenciar procesos de divulgación, uso y apropiación y no simplemente en la producción de historias sin objetivos definidos.

Lo transmedial no debe ser concebido como una herramienta, sino como una estrategia narrativa que permitirá ampliar los espacios de divulgación y circulación de los conocimientos y saberes producidos en la escuela, que como se ha recalcado a lo largo del artículo, durante mucho tiempo han sido invisibilizados, no sólo por la falta de reconocimiento de maestros y maestras como investigadores, sino por la escasa sistematización y divulgación de sus producciones. Por ello, con las diferentes plataformas y formatos se busca captar la atención de múltiples usuarios en diferentes momentos y con perfiles diversos, para estimular la apropiación de ese conocimiento y así ampliar las discusiones, conversaciones y reflexiones sobre lo que ocurre en la escuela y sus entornos.

Referencias

- Acaso, M. (2013). *Reduvolution: hacer la revolución en la educación*. España: Paidós.
- Amador, J.C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y Ciudad*, (25), 11-24.
- Angeluci, A. (2016). *Comunicação transmídia*. Porto Alegre: Editora Universitária da PUCRS.
- Bonilla, F. Q. (2005). De la cultura a la cibercultura. *Hallazgos-Investigación en perspectiva*, 174-190.
- Brumley, C. (27 de Agosto de 2014). *London School of Economics*. Acceso em 31 de Octubre de 2017, disponível em London School of Economics Impact of Social Sciences blog: <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2014/08/27/academic-storytelling-risk-reduction/>
- Corona Rodríguez, J. M. (2016). ¿Cuándo es transmedia?: discusiones sobre lo transmedia(l) de las narrativas. *ICONO*, 30-48.
- Edwards, V. (17 de mayo de 2017). *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Recuperado de <http://www.fcecon.unr.edu.ar>: <http://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/v-edwards.pdf>
- Franco, C., Henao, D. y Palacio, N. (2016). El documental en contextos de convergencia. En D. Montoya y M. Vásquez. *Comunicación transmedia*, 127-141. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Panamericana.
- García, D. y Solano Salinas, R. (2017). *Memorias de grupos focales. Proyecto Narrativas transmedia para la apropiación social del conocimiento*. Bogotá.

- Giraldo, A., Calderón, G. y Aguilar, M. P. (2016). Periodismo transmedia: análisis del concepto. En D. Montoya y M. Vásquez. *Comunicación transmedia*, pp. 93-108. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gómez, L. E., Correa, J. D. y Luján, J. C. (2016). sistemas intertextuales transmedia en narrativas no ficcionales: aproximación teórica y análisis de caso. En D. Montoya y Mauricio Vásquez. *Comunicación transmedia*, pp. 109-126. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gosciola, V. (2012). Narrativa transmídia: conceituacao e origens. En C. Campalans, D. Renó y V. Gosciola. *Narrativas Transmedia. Entre teorías y prácticas*, pp. 7-14. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Grandío, M. (2015). Indicadores para la evaluación de la alfabetización transmedia en los estudios universitarios de comunicación. En F. Peinado. *Formación, perfil profesional y consumo de medios de los alumnos en comunicación*, pp. 35-40. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- IDEP. (3 de junio de 2017). <http://www.idep.edu.co>. Recuperado de <http://www.idep.edu.co>: <http://www.idep.edu.co/?q=node/25>
- Irigaray, F. y Lovato, A. (2015). *Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías*. Rosario: UNR Editora.
- Jaillier, É., Carmona Hoyos, Y. y Suárez Díaz, L. (Enero-Junio de 2015). Los retos de la comunicación en la apropiación social del conocimiento, en algunas experiencias significativas de innovación social en Medellín. *Comunicación número 32 enero - junio 201(32)*.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, Á. (2017). *Guía de observación para talleristas-Módulo Narrativas sonoras*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (El comunicador popular)*. La Habana: Caminos.
- León Vega, E. (1991). La educación: una problematización epistemológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 93-106.
- Londoño, J. P. (2016). Transmedialidad y educación. Un modelo metodológico de transmedia educativa. En D. Montoya y M. Vásquez. *Comunicación transmedia*, pp. 173-195. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Lovato, A. (2016). Guión transmedia en narrativas de no ficción. En D. Renó y F. Irigaray, *Transmediaciones. Creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas*, pp. 23-36. Buenos Aires: La Crujía.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones comunicación. Cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Montoya, D. F., Vásquez Arias, M. y Salinas Arboleda, H. (2013). Sistemas intertextuales transmedia: exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas. *Co-herencia*, 137-159.
- Muñoz González, G., Mora, A. I., Gómez Serna, E. A., Solano Salinas, R. y Walsh, C. (2016). *Comunicación-educación en la cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, 2016.
- Núñez Jóver, J. (2010). El conocimiento entre nosotros: notas sobre las complejas articulaciones entre el conocimiento y la sociedad. *Revista Universidad de la Habana*(271), 80-101.
- Obando, C. (2016). *Perversiones digitales. Ciberactivismo, producción transmedia y cultura hacker*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Oakley, G., Pegrum, M., Xiong, X. B., Lim, C. P., y Yan, H. (2018). An online Chinese-Australian language and cultural exchange through digital storytelling. *Language, Culture and Curriculum*, 31(2), 128-149.
- Obando, C. (2017). Transmedia social-comunitario. Nuevas formas de narrar la comunidad en el escenario local-global. En C. Tamayo, J. Bonilla y A. Vélez, *Tecnologías de la visibilidad. Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI*, pp. 65-92. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. (2016). *Indicadores de ciencia y tecnología*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.
- Ortiz, F. (2018). Narrativas transmedia en el aula de clase; Reconocimiento, disputa y construcción permanente. *Educación y Ciudad*, 35, 179-188.
- Páramo, P. (2013). La construcción social del conocimiento. En P. Páramo, *La investigación en ciencias sociales: discusiones epistemológicas*, pp. 183-194. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Quimbayo, C. (2017). *Guía de observación para talleristas-Módulo Narrativas Digitales*. Bogotá: UNIMINUTO.

- Renó, D., Longhi, R. y Ruíz, S. (2012). Diversos géneros en la narrativa transmediática del documental 33. *Revista Comunicación*, 10(1), 224-235.
- Renó, L. (2012). Transmedia, conectivismo y educación: estudio de caso. En C. Campalans, D. Renó y V. Gosciola, *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas*, pp. 199-212. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education* (editor with Lou Aronica).
- Robinson, K. (2015). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything, con Lou Aronica*. Viking. ISBN 978-0670020478.
- Ruiz Moreno, S. (2014). Las características de las narrativas transmedia. Naturalmente apropiadas a las necesidades comunicativas de las comunidades. En F. Irigaray y A. Lovato, *Hacia una comunicación transmedia*, pp. 97-104. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Scolari, C. (2012). Lostología. Narrativa transmediática, estrategias crossmedia e hipertelevisión. En C. Campalans, D. Renó y V. Gosciola, *Narrativas Transmedia. Entre teorías y prácticas*, pp. 137-163. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/ de Cultura Digital*, 71-81.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, (193), 13-23.
- Secretaría de Educación del Distrito, SED. (2017). *Caracterización del Sector Educativo. Año 2016*. Secretaría de Educación de Bogotá. Bogotá: SED.
- Sousa Lacerda, J. d. (2013). Mediatización. La tecnicidad como mediación. *Chasqui*, 76-81.
- Sugimoto, C. R., Work, S., Larivière, V. y Haus, S. (2016). Scholarly use of social media and altmetrics: a review of the literature. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 1-45.
- Toro, I. y Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- UNESCO. (1999). Declaración sobre la ciencia y la utilización del conocimiento científico. *Conferencia Mundial sobre la Ciencia*, p. 8. Budapest: UNESCO.
- Universidad de Antioquia-Sistema Universitario de Investigación. (10 de 6 de 2017). <http://www.udea.edu.co>. Recuperado de <http://www.udea.edu.co>: <http://www.udea.edu.co>

udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/f72e5077-5465-45a6-a999-6a1b8c9c2de6/TEMA5-Portal.pdf?MOD=AJPERES

- Vásquez, M. y Montoya, D. (2017). Tecnologías de la visibilidad. La transmedialidad como estrategia de comunicación en contextos políticos y de movilización social. En C. Tamayo, J. Bonilla y A. Vélez, *Tecnologías de la visibilidad. Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI*, pp. 117-138. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Vázquez, E. (2013). El videoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científicas y su integración en MOOCs. *Comunicar*, XXI, 83-91.
- Vázquez, E. (2013). El videoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científica y su integración en MOOCs. *Comunicar*, 83-91.
- Versuti, A., Alves da Silva, D. y Lima, D. (2012). O potencial transmediático de Harry Potter e suas fanfictions. En C. Campalans, D. Renó y V. Gosciola, *Narrativas Transmedia. Entre teorías y prácticas*, pp. 165-180. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Wohlwend, K. E. (2012). The boys who would be princesses: Playing with gender identity intertexts in Disney Princess transmedia. *Gender and education*, 24(6), 593-610.

Anexos

ANEXO 1. Protocolo grupos focales. Fase 1

| Transmedia educativas: un investigación participativa para la apropiación y uso de las investigaciones e innovaciones pedagógicas | | |
|---|--|--|
| Objetivos | Conocer las prácticas de divulgación y apropiación de conocimiento Identificar las fuentes de información Caracterizar el uso de las TIC | |
| Participantes | Docentes Colegios distritales | |
| Moderador | Diego García Ramírez y Rigoberto Solano Salina | |
| Duración | 120 minutos | |
| Materiales | Grabadora de audio, cámara fotográfica | |
| <p style="text-align: center;">TEMA I. Experiencias e Intereses académicos</p> | <p style="text-align: center;">TEMA II. Fuentes de Información académica</p> | <p style="text-align: center;">TEMA III. Tecnologías y lenguajes para la apropiación de conocimiento</p> |
| <p>¿Cómo se han generado los proyectos e innovaciones que han desarrollado como maestros investigadores?</p> <p>¿Cómo creen que este tipo de experiencias e innovaciones pueden generar cambios en la escuela y su entorno?</p> <p>¿Qué impactos han tenido las investigaciones e innovaciones pedagógicas que han desarrollado?</p> <p>¿A qué tipo de población o público pueden interesar los conocimientos derivados de estas experiencias?</p> <p>¿Sus investigaciones e innovaciones han tenido relación con las de otros maestros y maestras?</p> <p>¿Se puede hablar de comunidad en el mundo de los maestros investigadores?</p> <p>¿Qué creen se debería hacer para que los saberes y conocimientos producidos en la escuela trasciendan su entorno más inmediato?</p> | <p>¿Cuáles son sus fuentes y redes de acceso a conocimiento?</p> <p>¿A qué tipo de conocimiento acceden a través de esas fuentes de información?</p> <p>¿Qué limitaciones encuentran en esas fuentes de información?</p> <p>¿Cómo consideran deberían ser los lugares o espacios para la divulgación y apropiación de conocimiento producido por los maestros-investigadores?</p> <p>¿De los lenguajes presentados (propuestos) priorice cuáles consideran los más pertinentes para la divulgación y apropiación del conocimiento producido en cada una de las experiencias?</p> | <p>¿Qué tipo de redes sociales virtuales (personal y académico) usan en su cotidianidad?</p> <p>¿Cuáles consideran son las potencialidades de las redes sociales para la divulgación y apropiación de conocimiento?</p> <p>¿Qué productos, más allá de los tradicionales (artículos, partillas), podrían generar mayor impacto dentro de la comunidad académica?</p> <p>¿Saben qué es la transmedia?</p> |

ANEXO 2. Sondeo de caracterización

| | | | | | | |
|---|--------------------|---|------------------|---|------------------|---|
| Nombre | | | | | | |
| Género | Masculino | 1 | Femenino | 2 | Otro | 3 |
| Nivel formación | Técnico | 1 | Tecnológico | 2 | Profesional | 3 |
| | Especialización | 4 | Maestría | 5 | Doctorado | 6 |
| Área enseñanza | Humanidades | 1 | Sociales | 2 | Matemáticas | 3 |
| | Tecnologías | 4 | Naturales | 5 | Educación Física | 5 |
| Nivel de enseñanza | Primaria | 1 | Media | 2 | Secundaria | 3 |
| | Media y secundaria | | | 4 | Otro | 5 |
| Años experiencia docente | Menos de un año | 1 | Entre 1 y 5 | 2 | Entre 6 y 10 | 3 |
| | Entre 11 y 15 | 4 | Entre 16 y 20 | 5 | Más de 20 | 6 |
| Señale las redes sociales que usa | <i>Facebook</i> | 1 | <i>Twitter</i> | 2 | <i>Youtube</i> | 3 |
| | <i>Skype</i> | 4 | <i>Instagram</i> | 5 | <i>WhatsApp</i> | 6 |
| | <i>Snapchat</i> | 7 | <i>Otra</i> | 8 | | |
| Horas dedicadas a naver en Internet (día) | 1-2 h | 1 | 2-4 h | 2 | 4-6 h | 3 |
| | 6-8 h | 4 | más de 8 h | 5 | | |
| Uso redes sociales | Personal | 1 | Ocio | 2 | Académico | 3 |
| | Todos | 4 | | | | |
| Acceso Internet | Casa | 1 | Colegio | 2 | Móvil | 3 |
| | Todos | 4 | | | | |
| Dispositivos en los que usa redes sociales | Computador | 1 | Teléfono | 2 | Tablet | 3 |
| | Todos | 4 | | | | |

ANEXO 3. Protocolo grupos focales. Fase 2

| Transmedia educativas: un investigación participativa para la apropiación y uso de las investigaciones e innovaciones pedagógicas | |
|--|---|
| Objetivos | <p>Conocer las percepciones sobre los productos transmedia</p> <p>Identificar alcances y limitaciones de las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación</p> |
| Participantes | Seis docentes colegios distritales |
| Moderador | Investigadores proyecto UNIMINUTO-IDEP |
| Duración | 120 minutos |
| Materiales | Grabadora de audio |
| TEMA I. Alcances y limitaciones de las narrativas transmedias | TEMA II. Innovación pedagógica |
| <p>¿Cómo están, los productos transmedia pueden impactar y ser apropiados por la comunidad académica?</p> <p>¿Qué limitaciones ven en los productos elaborados?</p> <p>¿Cuáles serían los canales o espacios apropiados para la divulgación de los productos transmedia?</p> | <p>¿El acercamiento a las narrativas transmedia ha generado cambios en sus prácticas pedagógicas?</p> <p>¿Qué aspectos considera esenciales para vincular las narrativas transmedia en los procesos pedagógicos?</p> <p>¿Considera que es posible hablar de transmedia educativa? ¿Por qué?</p> |

ANEXO 4. Guía de observación para talleristas

| | |
|------------|--|
| Tallerista | |
| Módulo | |

La presente guía de observación es un instrumento de observación participante diseñado para aportar al componente de investigación del proyecto. Para su diligenciamiento es importante que consigne únicamente la información que estime necesaria, de acuerdo con las preguntas. Al final encontrará un apartado denominado “Otros aspectos relevantes”, en donde se espera que consigne reflexiones u observaciones que estime importantes para el proyecto.

Acerca de la relación entre lo pedagógico, lo argumentativo y lo narrativo

Recuerde que en el proyecto hemos reflexionado sobre el hecho de que el trabajo pedagógico (el enseñar-aprender) de las y los maestros es de tipo argumentativo (construcción y a veces transmisión de conocimientos y saberes); entre tanto, entrar en “modo transmedia” implicará para nuestros profes poner a jugar su saber-hacer con lo narrativo...

¿Qué tan fácil/difícil es para las maestras y maestros poner en *modo narrativo* sus conocimientos y experiencias de investigación/innovación? Por favor, relate una escena que ilustre su respuesta.

¿Cuáles son las principales dificultades? Por favor, relate escenas que ilustren su respuesta.

¿Cuáles son las capacidades desarrolladas? ¿Cuáles son las principales dificultades? Por favor, relate escenas que ilustren su respuesta.

Sobre la construcción colectiva en el desarrollo de actividades

Entrar en una lógica de creación transmedia implica poner a dialogar distintos saberes y experiencias, lo cual necesariamente refiere al trabajo colaborativo, donde se articulan distintas formas de ver, sentir y hacer.

¿Cómo analiza el trabajo de construcción colectiva al interior de cada experiencia y entre experiencias? Por favor, relate una o dos escenas que ilustren su respuesta.

Sobre el aprendizaje social

Para Chaparro un “proceso de aprendizaje social” se logra cuando el conocimiento individual y vivencial se codifica y se logra socializar en una comunidad, desarrollando capacidades y habilidades en las personas y en las organizaciones que les permite responder con éxito a cambios permanentes en su entorno, así como a los desafíos y oportunidades que este entorno les brinda”.

Este aspecto lo observaremos desde dos lentes...

Al interior del grupo de educandos:

¿Los maestros y maestras incorporan los aprendizajes del taller (lenguajes mediáticos y narrativas transmedia) en sus vidas cotidianas (familiar, prácticas pedagógicas, relaciones sociales, entre otros)? ¿De qué manera?

Cómo los integrantes de cada experiencia lo proyectan hacia afuera:

¿Cómo pretenden los maestros y maestras que haya un aprendizaje social de los resultados de los proyectos de investigación/innovación pedagógica?

Otros aspectos relevantes

Este es un proceso inacabado que requiere de miradas aguzadas, intuitivas... Por favor consigne aquí alguna escena, situación o hecho que le parezca relevante para contribuir a “Realizar una investigación participativa sobre prácticas de divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas con 30 participantes de cinco colegios distritales, a fin de generar recomendaciones sobre cómo incrementar el interés de los docentes del Distrito Capital por estos temas”, indique porqué.

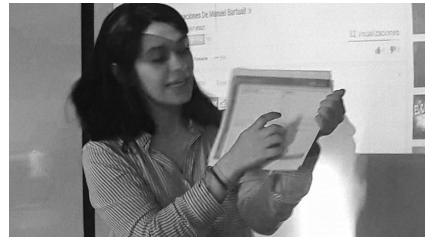
ANEXO 5. Memoria fotográfica del proyecto

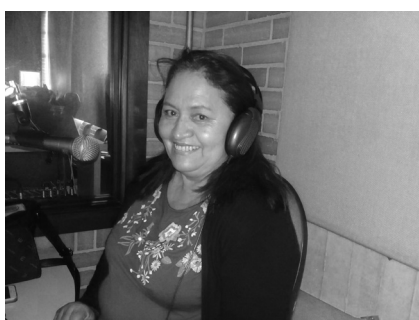


Serie Investigación IDEP



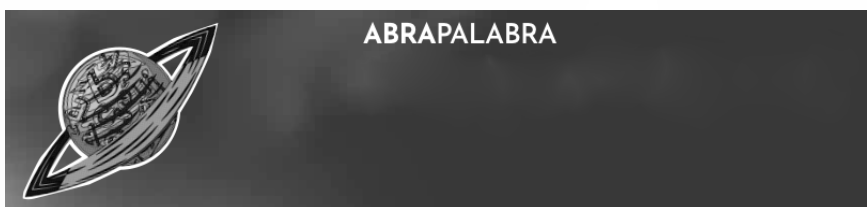






ANEXO 6. Producciones transmedia de experiencias participantes

<http://www.idep.edu.co/transmedia/>



Colegio: Tomás Rueda Vargas

Experiencia: Abrapalabra

Descripción

Un joven introvertido llamado Cristian, con serias dificultades en el área de matemáticas, encuentra en un campamento de verano la respuesta a su sueño. Acompañado por su amigo, el extrovertido Alejandro descubre con una inmersión al pasado a su ídolo. En este campamento encuentra varios personajes que cambiaran su vida.



Colegio: Néstor Forero Alcalá

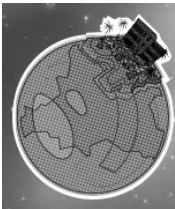
Experiencia: El joven que no calculaba

Descripción

Un joven introvertido llamado Cristian, con serias dificultades en el área de matemáticas, encuentra en un campamento de verano la respuesta a su sueño.



Acompañado por su amigo, el extrovertido Alejandro descubre mediante una inmersión al pasado a su ídolo. En este campamento encuentra varios personajes que cambiaran su vida.



EL SAN BERNO Y SU ESCUELA

Colegio: San Bernardino

Experiencia: Escuela de padres

Descripción

En un barrio de Bosa donde la gente goza, con roscón y gaseosa, existe un mágico lugar donde la imparable trayectoria de la vida hace sorprendentes paradas para dar rienda suelta a los sueños de un gran número de niños y sus familias: El San Berno.



SUPERAMIGOS

El planeta Ayurveda también llamado Ayus, es el único con vida en la Constelación de Orión. ¿Quién pensaría que la tranquilidad sería puesta a prueba por los acontecimientos de un pequeño planeta llamado Escuela ubicado a 26 años luz.

Colegio: Las Américas

Experiencia: Heterotopías escolares de paz

Descripción

El planeta Ayurveda también llamado Ayus, es el único con vida en la Constelación de Orión, sus habitantes viven en paz con la naturaleza y los otros. ¿Quién pensaría que la tranquilidad sería puesta a prueba por los acontecimientos de un pequeño planeta llamado Escuela ubicado a 26 años luz?



PARKOUR LAND

Bady y su grupo de amigos enfrentan diversos problemas en el colegio. Son chicos activos que recorren planeta ciudad atravesando sus muros.

Colegio: El Minuto Buenos Aires

Experiencia: Parkour

Descripción

Bady y su grupo de amigos enfrentan diversos problemas en el colegio. Son chicos activos que recorren Parkour Land atravesando sus muros y recorriendo sus calles. Su aventura ayudará a cambiar las maneras de hacer y pensar la escuela.



CIUDAD EDUCADORA

Los exploradores de Ciudad Educadora tienen la misión de visitar todas las islas y ver cómo los guardianes del saber forman a los futuros ciudadanos.

Descripción

Un grupo de exploradores (exploradores del saber) que se dio a la tarea de recorrer algunas islas de un lugar llamado Ciudad Educadora, con un interés investigativo: comprender cómo los ciudadanos, especialmente los guardianes del saber y los aprendices, interactúan entre sí y solucionan sus problemas, cómo piensan su territorio y de qué manera sus acciones ayudan a que Ciudad Educadora sea más próspera.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Profes transmedia

Docentes en búsqueda de narrativas para la apropiación social del conocimiento

En la presente publicación se describe la experiencia de formación y creación de un grupo de docentes del sector oficial de Bogotá que, con distintos niveles de desarrollo de sus trabajos pedagógicos, asumieron el reto de estudiar las potencialidades de los medios de comunicación y crear narrativas transmedia a partir de estos.

El éxito de este laboratorio creativo fue tal, que de forma no planeada se vincularon estudiantes y padres de familia a las producciones mediáticas. Este escenario sirvió como punto de partida para plantear una serie de recomendaciones a tener en cuenta en las producciones transmedia al servicio de la visibilización de las actividades de maestros y maestras en el aula, para que de manera similar a como se hace en la industria del entretenimiento, sea posible desarrollar productos que se adecúen a los intereses de las diferentes audiencias.



9 789588 780849